39-7
-73
306379

Unb. Kad.
Mem. P. 90.
No 361.

N-361.

БИБЛІОТЕКА
Главнаго Управленія
по дѣламъ печати.
№ 132.

Н. БУНАКОВЪ.

Имп. Каз. Мет. В. Пз.
№ 361.

РОДНОЙ ЯЗЫКЪ,

КАКЪ ПРЕДМЕТЪ ОБУЧЕНІЯ

ВЪ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛѢ СЪ ТРЕХГОДИЧНЫМЪ КУРСОМЪ.

Лекціи, читанныя на педагогическихъ курсахъ Московской политехнической выставки въ 1872 году.

15-е ИСПРАВЛЕННОЕ ИЗДАНІЕ.

С.-ПЕТЕРБУРГЪ.
Изданіе М. М. ГУТЗАЦА.
1908.

Цѣна 1 руб.

Складъ изданія: С.-Петербургъ, Шпалерная, 30.

Н. БУНАКОВЪ: *а*) «Азбука» и уроки чтенія и письма, ц. 25 к. *б*) «Книжка-Первинка». Чтеніе послѣ азбуки, съ картинками и задачами для самостоятельныхъ работъ, ц. 15 к. *в*) «Въ Школѣ и Дома». Книга для чтенія, примѣненная къ преподаванію родного языка въ начальныхъ училищахъ. *Часть 1-я*—второй годъ обученія, ц. 40 к. *Часть II-я*—третій годъ обученія, ц. 60 к. *Часть III-я*—хрестоматія для городскихъ училищъ, ц. 75 к. *г*) «Живое Слово». Учебная книга для начальной школы, въ трехъ частяхъ: *Часть I-я*, ц. 30 к. *Часть II-я*, ц. 40 к. *Часть III-я*, ц. 50 к. *д*) «Грамматическія и Орѳографическія Упражненія въ начальной народной школѣ» (для 2-го и 3-го года обученія). Приложеніе къ книгѣ для чтенія «Въ Школѣ и Дома», ц. 15 к. *е*) Руководство для занятій въ народной школѣ по книгѣ для чтенія «Въ Школѣ и Дома» ч. 1 и 2, ц. 30 к. *ж*) Руководство къ обученію грамотѣ по книжкѣ «Азбука и уроки чтенія и письма», ц. 15 к. *з*) «Родной Языкъ» какъ предметъ обученія въ начальной школѣ съ трехгодичнымъ курсомъ, ц. 1 р. *и*) «Школьное Дѣло». Учебный матеріалъ, проработанный на учительскихъ съѣздахъ и курсахъ за тридцать лѣтъ (1872—1902 г.).

А. ПАВЛОВЪ: *а*) Городская школа. *Книга для класснаго чтенія* съ матеріаломъ для письменныхъ упражненій и съ картинами въ текстѣ примѣненная къ обученію родному языку въ городскихъ училищахъ, въ 4-хъ частяхъ: *Часть первая*—Первый годъ обученія, ц. 30 к. *Часть вторая*—Второй годъ обученія, ц. 45 к. *Часть третья*—Третій и четвертый годъ обученія, ц. 75 к. *Часть четвертая*—Пятый и шестой годъ обученія въ городскихъ училищахъ, ц. 75 к. *б*) Біографіи русскихъ образцовыхъ писателей, съ портретами. Учебное пособіе для городскихъ училищъ, ц. 30 к.

М. ВОЛЬПЕРЪ: *а*) «РУССКАЯ РѢЧЬ». Учебное руководство, примѣненное къ обученію русскому языку въ тѣхъ школахъ, въ которыхъ дѣти при поступленіи не умѣютъ говорить по-русски, въ трехъ выпускахъ съ 600 рисунками въ текстѣ: *Первый* выпускъ — Букварь, ц. 20 к. *Второй* выпускъ—Первая послѣ букваря книжка для чтенія, ц. 30 к. *Третій* выпускъ—Книга для чтенія, ц. 50 к. *б*) Руководящія замѣтки о преподаваніи русскаго языка инородцамъ по всѣмъ тремъ выпускамъ «Русской Рѣчи» и «Практической русской грамматикѣ», ц. 30 к. *в*) Сборникъ статей образцовыхъ писателей для класснаго и домашняго чтенія. Продолженіе руководства «Русская Рѣчь», ц. 75 к. *г*) Толкователь тѣхъ словъ, фразъ и оборотовъ, которые встрѣчаются во 2-мъ и 3-мъ выпускахъ «Русской Рѣчи», въ двухъ частяхъ: *Часть I*—пособіе ко второму выпуску, ц. 2 к. *Часть II*—пособіе къ третьему выпуску, ц. 35 к. *д*) Практическая русская грамматика. Учебное руководство, служащее дополненіемъ къ «Русской Рѣчи», *съ 688 письменными упражненіями*, ц. 50 к. *е*) Этимологія рускаго языка въ таблицахъ. Необходимое дополненіе къ учебникамъ по русской грамматикѣ, ц. 30 к.

И. ЯХОНТОВЪ: *а*) «Сборникъ письменныхъ упражненіи по русскому языку». Учебное пособіе для народныхъ школъ, въ двухъ выпускахъ: *Выпускъ первый*—курсъ 1-го и 2-го года обученія, ц. 25 к. *Выпускъ второй*—курсъ 3-го года обученія, ц. 30 к. *б*) Методика къ письменнымъ упражненіямъ, ц. 45 к.

Дбл. к №№ 34937
20029
Инв. Кад. Мет.
Р. Яз. №361.

Н. БУНАКОВЪ.

Гл. Упр. по Дѣл. Печ.

РОДНОЙ ЯЗЫКЪ,

КАКЪ ПРЕДМЕТЪ ОБУЧЕНІЯ

ВЪ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛѢ СЪ ТРЕХГОДИЧНЫМЪ КУРСОМЪ.

Лекціи, читанныя на педагогическихъ курсахъ Московской политехнической выставки въ 1872 году.

306379

15-е ИСПРАВЛЕННОЕ ИЗДАНІЕ.

Педагогическаго музея Военно-учебныхъ заведеній
Пед. ин-т им. А.И. Герцена
Фундаментальная библиотека

Книгоиздательство М. М. Гутзацъ С.П.Б. Шпалерная 30.

С.-ПЕТЕРБУРГЪ.
Изданіе М. М. ГУТЗАЦА.
1908.

Цѣна 1 руб.

Складъ изданія: С.-Петербургъ, Шпалерная, 30.

П. 2009

Инв. кн. VI. № 3563

Паровая Скоропечатня М. М. Гутзаца. СПБ., Шпалерная, 26.

ПЕДАГОГИЧЕСКАГО МУЗЕЯ ВОЕННО-УЧЕБНЫХЪ ЗАВЕДЕНІЙ

I. Наглядное обученіе.

I.

Значеніе родного языка въ курсѣ начальной народной школы.—Начало наглядности, какъ основа всякаго обученія въ начальной школѣ, и примѣненіе его ко всѣмъ учебнымъ предметамъ.—Необходимость и значеніе особыхъ предварительныхъ наглядныхъ бесѣдъ въ связи съ изученіемъ книги для чтенія.

Народная школа, какъ бы ни кратокъ былъ ея курсъ, не можетъ и не должна ограничивать свою дѣятельность узкой цѣлью—научить дѣтей народа грамотѣ и сообщить имъ кое-какія практическія умѣнья. При такомъ ограниченіи, она не можетъ выполнять своей задачи, которая состоитъ въ томъ, чтобы вносить въ жизнь массы какъ можно болѣе человѣческихъ началъ и мало-по-малу расширять кругъ людей, живущихъ разумною, сознательною, истинно-человѣческою жизнью. Пусть ученики народной школы вышли изъ темной и бѣдной среды, занятой исключительно грубымъ физическимъ трудомъ, и по окончаніи обученія останутся въ той же средѣ, чтобы нести тотъ же трудъ,—существенная задача школы отъ этого не можетъ измѣниться: она все-таки имѣетъ дѣло съ *людьми* и должна работать въ интересахъ истинно-человѣческой жизни. Она должна подымать въ дѣтяхъ народа человѣческое достоинство, какимъ бы трудомъ ни пришлось имъ потомъ заниматься въ жизни, на какой бы ступени общественной лѣстницы ни пришлось имъ стоять; она должна приготовлять ихъ къ истинно-человѣческой жизни, не отрывая отъ труда отцовъ и отъ родной среды, но внося въ этотъ трудъ и въ житейскія отношенія свѣтъ сознанія, силу развитой мысли и высокія начала человѣчности. Искусственное традиціонное различеніе школы „дворянской, барской“, развивающей и облагороживающей, и школы „народной, мужицкой“, въ которой довольно букваря, да и у того желательно отхватить значительную часть времени на ремесло,—это различеніе, какими бы красивыми, въ сущности—лицемѣрными, фразами объ уваженіи къ народу оно ни прикрывалось, есть жалкій остатокъ отжившихъ понятій временъ крѣпостного права, когда въ мужикѣ хотѣли видѣть только грубую рабочую силу, пожалуй—ремесленника, лакея, повара и т. под., но никакъ не человѣка.

Самъ народъ, какъ мы имѣли случай убѣдиться не издали, а стоя лицомъ къ лицу съ народомъ, относится къ народной школѣ съ требованіями гораздо болѣе широкими противъ того, какъ выходитъ изъ

увѣреній нашихъ лицемѣрныхъ народниковъ. Вотъ какія рѣчи слышатся въ народѣ: „Доведи ты мнѣ парня *до дѣла*, чтобы онъ разбиралъ и книжку, и бумагу тамъ всякую, письмо ли, условіе ли какое, *съ понятіемъ*, прочиталъ бы мнѣ да и *растолковалъ*;—умѣлъ бы и самъ написать и письмо, и всякую бумагу, да написать *по-настоящему*; могъ бы и старосту, и сборщика *учесть*, и *всякій счетъ* мнѣ сдѣлать; и въ церкви Божіей все бы понималъ и самъ бы умѣлъ и почитать, и попѣть на церковной службѣ, да не по-дьячковски, а по-настоящему, чтобы *и понятно, и любо* было послушать; еще научился бы жить *по-Божьему*, да и насъ научилъ бы темныхъ людей".

Тутъ выражено желаніе, чтобы школьное обученіе включало въ себя задачу и научную („читать съ понятіемъ", „всякій счетъ сдѣлать"), и эстетическую („попѣть, чтобы любо было слушать"), и нравственную („жить по-Божьему"), и практическую („довести до дѣла", „прочитать и написать письмо и всякую бумагу", „старосту и сборщика учесть"). Но практическое значеніе школы здѣсь вовсе не получаетъ узко-утилитарнаго характера: обученія ремеслу, приготовленія сапожниковъ, кузнецовъ, пекарей и т. под. народъ никогда не требуетъ отъ школы. Въ существѣ дѣла требованія народа по отношенію къ школѣ сводятся на то именно „очеловѣченіе" его дѣтей, о которомъ говорили мы. Потому-то народъ съ жадностью бросился въ земскую школу, ожидая отъ нея не только „азовъ" да долбни старыхъ *) церковно-приходскихъ, казенныхъ и барскихъ школъ, а желаннаго очеловѣченія. Потому-то онъ, въ иныхъ мѣстахъ, такъ скоро и охладѣлъ къ земской школѣ, когда увидѣлъ, что она не даетъ того, чего отъ нея ожидали: не звуковой способъ обученія грамотѣ, не новыя книжки тутъ были причиной, а то прискорбное обстоятельство, что во многихъ земскихъ школахъ воцарилась та же долбня, которая уже была давно испытана народомъ и въ безплодности которой онъ еще разъ убѣдился на опытѣ, потому что эти школы научаютъ разбирать книжку, но ни „до дѣла" не доводятъ, ни „по-Божьему" жить не научаютъ, а безъ этого ученье—пустое дѣло. „Школьное обученіе, прекрасно говоритъ педагогъ Граверъ, должно доводить ученика до сознанія его человѣческаго достоинства и назначенія, чтобы въ продолженіе всей жизни его поступки не противорѣчили его человѣческому достоинству",—а это и есть то же самое, что „научить жить по-Божьему" и „доводить до дѣла", только другими словами сказано.

Понятно, что не только для достиженія такой цѣли, но даже для нѣкотораго приближенія къ ней, недостаточно научить человѣка кое-какъ читать да писать. Для этого школа должна дѣйствовать благотвор-

*) Мы говоримъ «старыхъ»: новыя, конечно, будутъ не таковы, а если будутъ не таковы, то имъ и принадлежитъ будущее.

нымъ, развивающимъ образомъ на всѣ душевныя силы своихъ учениковъ, на ихъ мысль, чувство и волю, чтобы болѣе или менѣе прочно установить: во-первыхъ, сознательное отношеніе къ окружающей дѣйствительности; во-вторыхъ, умѣнье относиться такъ и ко всякой дѣйствительности, среди какой ни придется жить и дѣйствовать; въ-третьихъ, хорошія, соотвѣтствующія человѣческому достоинству, наклонности, стремленія, привычки; въ-четвертыхъ, способность и нѣкоторое умѣнье самимъ учиться—изъ книгъ, изъ природы, изъ жизни—и совершенствоваться посредствомъ этого самообученія.

Неуклонно, послѣдовательно работая въ этомъ направленіи, народная школа привлечетъ къ себѣ расположеніе и уваженіе народа, дѣйствительно, въ состояніи будетъ выполнять свое великое дѣло и получитъ глубокое значеніе для жизни той массы „темныхъ людей“, ради которой она создается и существуетъ. Потому-то всякое дѣльное школьное обученіе непремѣнно должно имѣть развивающій и воспитывающій характеръ, старательно проникаясь имъ какъ въ содержаніи учебнаго матеріала, такъ и въ способахъ преподаванія. Сообщая ученикамъ полезныя знанія и уменья, такое обученіе развиваетъ ихъ мышленіе, возбуждаетъ добрыя чувствованія и стремленія, сообщаетъ хорошія наклонности, потребности и привычки, а вмѣстѣ съ тѣмъ дѣлаетъ ихъ способными къ дальнѣйшему самообученію, саморазвитію, самоусовершенствованію, при самыхъ неблагопріятныхъ житейскихъ условіяхъ. Самая ограниченность времени, которымъ располагаетъ русская народная школа, указываетъ, что здѣсь на первый планъ слѣдуетъ выдвинуть заботу не о количествѣ знаній, а объ умственномъ и нравственномъ развитіи, которое поднимало бы „темнаго человѣка“ на тотъ уровень, гдѣ онъ становится способнымъ самъ пріобрѣтать знанія изъ книги, изъ природы, изъ жизни, цѣнить ихъ, связывать и примѣнять къ практическому дѣлу,—способнымъ къ самообученію и самоусовершенствованію.— При краткости учебнаго періода, народная школа не можетъ ни въ какомъ случаѣ дать значительнаго запаса знаній, хотя бы сосредоточила на этомъ всѣ свои заботы. Поэтому, уклонившись отъ дѣла умственнаго и нравственнаго развитія, она во всякомъ случаѣ сдѣлаетъ очень немного, и ея напрасная погоня за количествомъ знаній не принесетъ существенной пользы. Наоборотъ, ограничиваясь небольшою суммою знаній, но постоянно имѣя въ виду вышесказанное развитіе, которое подготовитъ ученниковъ къ самообученію, она сдѣлаетъ великое дѣло, и вліяніе ея отзовется глубоко въ жизни. Нельзя не согласиться съ этими словами покойнаго русскаго ученаго и публициста К. Д. Кавелина („Крестьянскій вопросъ“): „Безъ развитія мы получимъ не образованныхъ дѣтей или крестьянъ, а куколъ, манекеновъ, негодныхъ и неспособныхъ ни къ чему толковому, гоголевскихъ Петрушекъ, услаж-

дающихся процессомъ чтенія; пріобрѣтенныя ими ограниченныя свѣдѣнія, безъ развитія, не послужатъ имъ ни къ какому полезному употребленію, и въ скоромъ времени перезабудутся, потому что къ нимъ у неразвитыхъ людей и не лежитъ душа, а пользы и необходимости ихъ они не понимаютъ, и потому ими не дорожатъ. У насъ теперь во многихъ мѣстахъ жалуются на безполезность народной школы въ виду множества рецидивистовъ безграмотности, разучивающихся всему, чему они учились. А отчего это происходитъ? только оттого, что начальная школа, по господствующимъ понятіямъ, должна только обучать, а не развивать"... *„Пока умственное и нравственное развитіе народа не станетъ единственною задачею народной школы, до тѣхъ поръ значеніе ея будетъ, какъ теперь, почти ничтожно"*.

Но мысль человѣка неразлучно связана съ словомъ; въ немъ проявляется, съ нимъ развивается, съ нимъ живетъ. Весь умственный процессъ совершается въ словахъ, и нельзя представить себѣ мышленія безъ словъ, безъ рѣчи. Что значитъ, говоря обыкновенною фразою, „развязать языкъ" человѣку? Это значитъ—вызвать въ человѣкѣ потребность рѣчи, для которой готово содержаніе въ пробудившейся мысли. Это значитъ—возбудить въ человѣкѣ дѣятельность мысли, которая находитъ себѣ естественное и необходимое выраженіе въ словѣ. Какъ скоро ребенокъ начинаетъ говорить, утверждаетъ Пальмеръ,—то онъ, вмѣстѣ съ тѣмъ, начинаетъ и мыслить. Слѣдовало бы сказать наоборотъ, такъ какъ, по обычному опредѣленію, языкъ есть выраженіе мысли; тѣмъ не менѣе это истина, и тѣмъ болѣе важная въ педагогическомъ отношеніи, что лишь съ пробужденіемъ въ человѣкѣ дара слова въ немъ пробуждается также и духъ. Ребенокъ можетъ мыслить только вслухъ, и потому онъ долженъ овладѣть словомъ, чтобы быть въ состояніи мыслить".

Очень хорошо обнаруживаетъ неразрывную связь между мышленіемъ и словомъ покойный Н. Ив. Пироговъ.

„Сознаніе бытія своей личности, говоритъ онъ въ своихъ Запискахъ („Рус. Старина" за 1884 годъ, № 9, стр. 469),—не есть достояніе одной человѣческой натуры; оно обще намъ со всѣми животными,—какъ бы животное могло защищать себя, отыскивать пищу, вести борьбу за существованіе, если бы въ немъ не было сознанія своей личности? Но полное уясненіе себѣ своего *я* словомъ *sum*, *есмь*, конечно, можетъ проявиться только въ такомъ существѣ, какъ человѣкъ, т.-е. одаренномъ словомъ и способностью производить въ умѣ членораздѣльные звуки и комбинировать ихъ въ умѣ же въ слова. Эти двѣ способности и мысль—одно и то же, безъ слова нѣтъ мысли, безъ мысли нѣтъ слова. Ощущеніе и представленіе превращаются въ мозгу въ мысль только посредствомъ членораздѣльныхъ звуковъ слова".

„Нѣтъ надобности, чтобы способность комбинировать изъ ощущеній слова была непремѣнно соединена съ способностью говорить, т.-е. произ-

носить слово. Глухонѣмой мыслитъ по-своему и можетъ понимать другихъ, не имѣя способности произносить слова; онъ замѣняетъ ихъ въ головѣ непремѣнно подобными же членораздѣльнымъ звукамъ знаками, а ощущеніе, необходимое для возбужденія этой способности къ дѣйствію, доставляется ему, конечно, не органомъ слуха, а зрѣнія и другими".

Обозначая собою *понятіе*, слово охватываетъ, завершаетъ собою всю работу сознанія. Развитіе мышленія совмѣщается съ развитіемъ дара слова. Содѣйствуя процессу и производительности сознанія, развиваясь совмѣстно съ усиленіемъ этой производительности, слово, въ то же время, является и главнымъ средствомъ человѣческаго развитія, которое недоступно для животныхъ безсловесныхъ.

„Впечатлѣнія, которыя, миновавъ, изгладились бы навсегда, говоритъ англійскій мыслитель Бэнъ, по своей связи съ языкомъ, всегда доступны. Сами по себѣ мысли постоянно ускользаютъ изъ поля непосредственнаго умственнаго зрѣнія; но намъ остается названіе, и произнесеніе его мгновенно возсоздаетъ эти мысли. Слова—это хранители каждаго умственнаго произведенія, которое запечатлѣвается слабѣе ихъ. Всѣ расширенія человѣческаго знанія, всѣ новыя обобщенія закрѣпляются и распространяются, даже невольно, употребленіемъ словъ. Вмѣстѣ съ словами родного языка, дитя узнаетъ, что вещи, которыя оно сочло бы за различныя, въ важныхъ чертахъ тожественны. Безъ всякаго формальнаго преподаванія, языкъ, употребляемый нами съ дѣтства, научаетъ насъ своей современной общей философіи. Онъ заставляетъ насъ соблюдать и познавать вещи, которыя мы иначе упустили бы изъ виду; онъ даетъ намъ готовую классификацію, которая (насколько дозволяетъ знаніе минувшихъ поколѣній) сопоставляетъ вещи, представляющія наибольшее общее сходство".

Изъ сказаннаго видно, что центральнымъ предметомъ начальной школы, по справедливости, слѣдуетъ признать родной языкъ. Справедливо говорятъ, что въ этой школѣ всякій урокъ долженъ быть урокомъ родного языка, то-есть и при обученіи такимъ предметамъ, которые имѣютъ свои спеціальныя задачи, какъ религія или ариѳметика, учитель не долженъ забывать о тѣсной связи между мыслью и словомъ, долженъ быть непремѣнно учителемъ родного языка и постоянно имѣть въ виду тѣ стремленія, которыми должно руководиться на урокахъ, посвящаемыхъ разработкѣ этого центральнаго предмета начальной школы.

Съ другой стороны, изъ всего сказаннаго видно, что слово, какъ неразлучный спутникъ и естественный показатель дѣятельности мышленія, имѣетъ полное значеніе только въ томъ случаѣ, когда въ немъ дѣйствительно сконцентрирована вся та работа сознанія, которая приводитъ человѣка къ образованію понятія, и что слово далеко не имѣ-

етъ надлежащей цѣны въ тѣхъ случаяхъ, когда въ душѣ человѣка отсутствуетъ или находится въ несовершенномъ видѣ то, что должно обозначать собою слово, весь рядъ чувственныхъ ощущеній и единичныхъ представленій, необходимыхъ для образованія обозначаемаго словомъ понятія.

„Только такія общія истины или идеи, говоритъ Адольфъ Дистервегъ, проникаютъ въ душу человѣка, которыя онъ воспринялъ и усвоилъ себѣ собственными ощущеніями и воззрѣніями, которыя онъ самъ пережилъ и перечувствовалъ, самъ возвелъ въ мышленіе; безъ такого положительнаго основанія всѣ эти истины и идеи для человѣка пусты и безжизненны, остаются для него не вполнѣ сознаваемыми мыслями, а пустыми словами и лишенными содержанія фразами.“

Изъ всего предыдущаго изложенія и вытекаетъ признаніе того принципа наглядности въ начальномъ обученіи, который примѣняется ко всѣмъ учебнымъ предметамъ и для примѣненія котораго въ настоящее время существуетъ множество разнообразныхъ наглядныхъ пособій. При этомъ слѣдуетъ замѣтить, во избѣжаніе недоразумѣній, что „наглядность обученія“ не надо понимать буквально, будто лишь обученіе, основанное на впечатлѣніяхъ зрѣнія, глядѣнія, есть истинно-наглядное обученіе. Подъ началомъ „наглядности“ надо понимать, что въ основу обученія должно быть положено, прежде всего, знакомство съ предметами, ихъ признаками и отношеніями, какимъ бы внѣшнимъ чувствомъ ни получались ощущенія отъ этихъ предметовъ. Сперва матеріалъ, потомъ обозначеніе, сперва предметъ, потомъ описаніе. „Представляй все внѣшнимъ чувствамъ, говоритъ великій славянскій педагогъ Амосъ Коменскій въ своей „Дидактикѣ“: видимое—зрѣнію, слышимое—слуху, осязаемое—осязанію, обоняемое—обоянію, вкушаемое—вкусу. Причина этого троякая: во-первыхъ, начало познанія лежитъ во внѣшнихъ чувствахъ, и начало обученія должно исходить отъ дѣйствительнаго созерцанія, а не изъ объясненія словъ,—послѣднее лишь дополненіе; во-вторыхъ, истина и достовѣрность познанія зависятъ отъ свидѣтельства внѣшнихъ чувствъ,—прежде всего чувственное впечатлѣніе, а потомъ возможно и пониманіе; въ-третьихъ, внѣшнія чувства—вѣрнѣйшіе помощники памяти: кто однажды видѣлъ верблюда, тотъ всегда узнаетъ его; библейскіе и другіе разсказы всего легче запоминаются по картинкамъ“.

Мы сказали, что начало „наглядности“ примѣняется ко всѣмъ предметамъ обученія. Да, оно примѣняется къ обученію грамотѣ, когда дѣти сперва изучаютъ звуки и звуковыя сочетанія, совокупность которыхъ образуетъ языкъ, занимаются звуковыми упражненіями, звуковымъ анализомъ и синтезомъ, а отъ звуковъ, какъ матеріала, переходятъ къ буквамъ, какъ обозначеніямъ. Оно примѣняется къ

обученію грамотѣ даже въ буквальномъ смыслѣ, если къ звуковымъ сочетаніямъ, т.-е. словамъ, и къ звукамъ, т.-е. элементамъ словъ, дѣти переходятъ отъ разсматриванія предметовъ, этими словами обозначаемыхъ. Оно примѣняется къ объяснительному чтенію, когда выбранная для чтенія статья читается послѣ непосредственнаго знакомства съ предметами, о которыхъ въ ней говорится. Оно примѣняется къ географіи, когда географическія понятія вырабатываются на непосредственномъ изученіи мѣстности, гдѣ живутъ дѣти, съ ея рѣками, горами, долинами и т. под. Оно примѣняется къ естествознанію, когда дѣти разсматриваютъ отдѣльные экземпляры животныхъ, растеній, минераловъ, наблюдаютъ опыты, производимые у нихъ на глазахъ, или сами производятъ эти опыты, пріобрѣтая живыя представленія и общія понятія на основаніи непосредственныхъ наблюденій. Оно примѣняется къ исторіи, когда бесѣды о минувшемъ соединяются съ разсматриваніемъ картинъ и чтеніемъ художественныхъ произведеній, доступныхъ пониманію учениковъ, потому что художественное произведеніе, въ родѣ народной былины, „Пѣсни о Вѣщемъ Олегѣ“ Пушкина, „Бородина“ Лермонтова, „Тараса Бульбы“ Гоголя, „Севастопольскихъ разсказовъ“ гр. Л. Толстого, тоже картина, только нарисованная не красками, а словами, и сильно дѣйствуетъ на дѣтскую душу, тоже—наглядное пособіе. Начало наглядности примѣняется къ письменнымъ работамъ, когда содержаніе имъ дается непосредственными наблюденіями дѣтей, когда, напр., русскихъ школьниковъ заставляютъ описывать не „восходъ солнца на морѣ“, а дѣйствительность, ихъ окружающую, и впечатлѣнія, дѣйствительно ими испытанныя. Оно примѣняется къ ариѳметикѣ и геометріи, когда изученіе ихъ начинаютъ съ конкретнаго числа и конкретной формы, счетомъ карандашей, кубиковъ, шаровъ на счетахъ, разсматриваніемъ правильныхъ геометрическихъ тѣлъ, и только послѣ достаточныхъ упражненій на наглядныхъ пособіяхъ переходятъ къ отвлеченному числу и къ отвлеченной формѣ.

Все это хорошо и едва ли подлежитъ сомнѣнію. Но въ начальной народной школѣ, какъ извѣстно, нѣтъ ни географіи, ни исторіи, ни естествознанія, какъ отдѣльныхъ учебныхъ предметовъ. Въ ея программу входятъ только Законъ Божій, родной языкъ и ариѳметика. Между тѣмъ, всѣ, даже люди съ самымъ узкимъ взглядомъ на дѣло народной школы, сознаютъ, что она должна сообщать своимъ ученикамъ необходимыя свѣдѣнія о природѣ, объ отечествѣ, о прошедшемъ отечества. Обыкновенно предлагаютъ сообщать эти свѣдѣнія посредствомъ чтенія, посредствомъ книги для чтенія, содержаніемъ своимъ соотвѣтствующей программѣ этихъ свѣдѣній. Но возможно ли установить въ начальной школѣ такое чтеніе, такое сообщеніе знаній посредствомъ книги для чтенія? Нельзя же, рискуя лишить работу вся-

кой производительности, допустить, чтобы это было только словесное, книжное обученіе. На основаніи всего вышеизложеннаго, можно съ увѣренностью сказать, что такое обученіе останется безрезультатнымъ. Чтобы противодѣйствовать этой безрезультатности дѣла, практикуются два способа.

Первый изъ нихъ состоитъ въ томъ, что вмѣстѣ съ чтеніемъ ученикамъ предлагаются надлежащія объясненія, при помощи наглядныхъ пособій, т.-е. въ одномъ и томъ же урокѣ соединяются—и чтеніе, и наглядная бесѣда: чтеніе прерывается то разсматриваніемъ предмета или картины, то производствомъ опыта. Это, кажется, такъ просто, такъ удобно, такъ легко: но всякій, кому приходилось не только разсуждать о способахъ обученія, а также и обучать въ самомъ дѣлѣ, могъ убѣдиться, какъ сомнительны эта простота, это удобство, эта легкость. Дѣло чрезвычайно затрудняется постояннымъ перескакиваніемъ отъ книги къ картинѣ, къ опыту, потомъ опять къ книгѣ, и т. д. Вниманіе маленькихъ учениковъ, безъ того мало-устойчивое, непривыкшее сосредоточиваться, то и дѣло развлекается; да и самъ учитель, при утомительности учительскаго дѣла вообще, легко соскакиваетъ съ рельсовъ, увлекаясь то интереснымъ опытомъ, то живостью учениковъ, возбужденною интересной картиной, то красотами читаемаго сочиненія. Въ большинствѣ случаевъ отъ такого соединенія занятій получаются жалкіе результаты: и наглядная бесѣда выходитъ отрывочная, спѣшная, мало производительная, и чтеніе ускользаетъ, проходитъ безъ надлежащей разработки читаемаго матеріала.

Второй способъ состоитъ въ установленіи предварительныхъ наглядныхъ бесѣдъ, подготовляющихъ учениковъ къ чтенію, къ воспріятію, пониманію и усвоенію содержанія избираемыхъ для чтенія сочиненій, будутъ ли они читаться учениками подъ руководствомъ учителя, или самостоятельно. Этимъ способомъ устраняется непроизводительная книжность сообщенія знаній, придается обученію разумная правильность; устраняются и всѣ неудобства, затрудняющія и бесѣду, и чтеніе. Оба занятія, изъ которыхъ каждое нужно и въ высшей степени важно само себѣ, взаимно помогаютъ другъ другу; бесѣда подготовляетъ къ чтенію, облегчаетъ и ускоряетъ чтеніе; чтеніе систематизируетъ и закрѣпляетъ знанія, сообщенныя во время бесѣды; въ то же время ученики пріобрѣтаютъ силу и умѣнье понимать книжный языкъ, читать книгу съ пользою и съ удовольствіемъ, извлекать знанія изъ книги. Высказываютъ противъ такихъ предварительныхъ бесѣдъ два возраженія: во-первыхъ, будто бы ученики, благодаря такимъ бесѣдамъ, никогда не научатся читать безъ предварительной подготовки и пріобрѣтать знанія посредствомъ чтенія; во-вторыхъ, будто бы предварительная бесѣда будетъ отнимать всякій

интересъ у статьи и ученики будутъ читать ее вяло, неохотно, безъ вниманія. Оба возраженія нельзя признать основательными. Умѣнье извлекать изъ книги знанія, понимать и обращать въ свою собственность содержаніе читаемаго не приходитъ къ человѣку само собой; оно пріобрѣтается; ему надо научить, и единственный путь для этого— именно указанная подготовка къ чтенію посредствомъ предварительныхъ бесѣдъ, если эти бесѣды ограничиваются наглядным разъясненіемъ того, что не можетъ быть усвоено учениками непосредственно изъ книги, если эти бесѣды постепенно сокращаются, по мѣрѣ того, какъ укрѣпляется мысль учениковъ и возрастаетъ ихъ умѣнье понимать книгу, усвоивать ея содержаніе. Конечно, дѣло надо вести такъ, чтобы въ концѣ концовъ предварительныя бесѣды сдѣлались ненужными.

Предварительная бесѣда не должна и не можетъ отнимать интереса у статьи: во-первыхъ, она не исчерпываетъ всего содержанія статьи, со всѣми его подробностями, и въ статьѣ останется немало новаго для учениковъ; во-вторыхъ, въ статьѣ, если чтеніе и изученіе ея поставлено правильно, учениковъ занимаютъ не только факты знанія, ею сообщаемые, но также извѣстная группировка ихъ, ея планъ и основная идея, чѣмъ обусловливается и существенная разница между бесѣдой и урокомъ чтенія: матеріаломъ для изученія въ бесѣдѣ являются предметы и явленія природы и жизни; матеріаломъ для изученія на урокѣ чтенія является, прежде всего, само читаемое сочиненіе; смѣшивать то и другое въ одну кучу—большая ошибка; въ-третьихъ, наконецъ, всякому, кто имѣлъ дѣло съ маленькими учениками, извѣстно, что дѣти съ охотой, съ особеннымъ удовольствіемъ, читаютъ даже тѣ сказочки, которыя имъ были разсказаны, тѣ стишки и пѣсенки, которые они слышали; тѣмъ болѣе для нихъ не лишено интереса связное, послѣдовательное и дополненное изложеніе въ книгѣ тѣхъ свѣдѣній, которыя они пріобрѣли или путемъ наблюденія, или изъ устныхъ сообщеній учителя.

Изъ всего сказаннаго и вытекаетъ признаніе необходимости и возможности въ начальной народной школѣ системы наглядныхъ бесѣдъ, въ связи съ чтеніемъ, съ изученіемъ книги для чтенія, а въ этой послѣдней ряда такихъ статей, которыя содержали бы извѣстный кругъ свѣдѣній о природѣ, объ отечествѣ, о прошедшемъ отечества, какъ въ популярно-научной, такъ и въ художественной обработкѣ. Указанная связь наглядныхъ бесѣдъ съ чтеніемъ, для котораго онѣ служатъ прочной опорой, вводитъ ихъ въ составъ того предмета начальной школы, который называется „роднымъ языкомъ“, куда они должны быть отнесены и по существу дѣла, какъ содержательное, самое разумное и плодотворное словесное упражненіе. Въ связи съ

ними должны итти всѣ другія занятія, входящія въ составъ того же предмета, то-есть—обученіе грамотѣ, чтеніе, письменныя работы и грамматическое изученіе языка.

II.

Краткій историческій очеркъ идеи нагляднаго обученія и ея примѣненій.—Примѣрная программа наглядныхъ бесѣдъ въ русской начальной школѣ съ трехгодичнымъ курсомъ въ связи съ чтеніемъ. О выполненіи этой программы и наглядныхъ пособіяхъ.

Мысль о необходимости нагляднаго обученія была высказана ясно и опредѣленно еще въ половинѣ XVII вѣка (1654 г.) великимъ славянскимъ педагогомъ Амосомъ Коменскимъ, идеи котораго до сихъ поръ не утратили своей свѣжести. Нападая на современное ему обученіе, главною его ошибкою Коменскій признаетъ обыкновеніе начинать дѣло съ языка, съ однихъ словъ и уже потомъ переходить къ самымъ предметамъ, то-есть вести человѣческую мысль путемъ совершенно противоестественнымъ. „Надо учить дѣтей,—провозгласилъ онъ,—черпая знанія и мудрость не изъ книгъ, а изъ созерцанія неба и земли.“—„Не тѣнь предметовъ должно давать юношамъ, но самые предметы, дѣйствующіе на чувство и воображеніе. Обученіе должно начинаться съ реальнаго воззрѣнія, а не съ словеснаго описанія предметовъ. Только изъ такого воззрѣнія развивается точное знаніе.“ Коменскій считаетъ возможнымъ въ первые годы обученія, путемъ наглядныхъ бесѣдъ, положить въ душу ребенка „начало всему тому, что слѣдуетъ изучать человѣку“.—„Изъ физики дитя должно,—говоритъ онъ,—въ эти годы получить понятіе о томъ, что такое вода, земля, воздухъ, огонь, дождь, снѣгъ, ледъ, камень, дерево, растеніе, птица, рыба, насѣкомое и т. п., знать названія частей своего тѣла и ихъ назначеніе. Изъ оптики дитя должно научиться понимать различіе между свѣтомъ и тьмою, тѣнью и оттѣнками цвѣтовъ; изъ астрономіи—знать небо и его главнѣйшія свѣтила, восходъ и закатъ которыхъ оно видитъ каждый день. Изъ географіи оно должно пріобрѣсти начальныя понятія о томъ, что такое долина, гора, поле, рѣка, деревня, мѣстечко, городъ и т. п. Пособіемъ къ пріобрѣтенію такихъ свѣдѣній можетъ служить самое мѣсто его жительства. Изъ хронологіи ему должно объяснить, что такое часъ, день, недѣля, мѣсяцъ, годъ, научить его отличать вчера отъ сегодня, сегодня отъ завтра, а также дать ему понятіе о временахъ года. Изъ геометріи оно должно научиться понимать значеніе выраженій: большой, малый, длинный, короткій, широкій, толстый, узкій, тонкій и т. п.,—знать, что такое линія, кругъ, главнѣйшія единицы мѣръ, напр. футъ, ведро и т. п. Средствомъ къ

пріобрѣтенію всѣхъ подобныхъ знаній можетъ служить все, что только окружаетъ ребенка." Коменскій разработалъ предлагаемый имъ методъ въ книгѣ для наглядnаго обученія съ картинками, называемый „Живописный міръ", и въ своей „Дидактикѣ", замѣчательномъ педагогическомъ сочиненіи, представляющимъ руководство къ школьному обученію. Самая замѣчательная сторона этого руководства именно и состоитъ въ требованіи, чтобы обученіе начиналось съ чувственныхъ воспріятій, прибѣгая къ изображенію предмета только въ тѣхъ случаяхъ, когда не можетъ быть наблюдаемъ дѣйствительный предметъ, останавливаясь на каждомъ предметѣ до тѣхъ поръ, пока онъ вполнѣ не уяснился маленькимъ ученикамъ, смотря по ихъ возрасту и степени развитія, и каждый предметъ изучая сперва въ цѣломъ, а потомъ уже разбирая его по частямъ. „Я всегда старался—говоритъ онъ—достигнуть того, чтобы рѣчь учащагося заключала только то, что онъ самостоятельно обнялъ духомъ, что напечатлѣлось въ душѣ его какъ живой образъ, возникшій отъ созерцанія самаго предмета.

Но ученіе Коменскаго, всѣми признанное и вполнѣ оцѣненное въ настоящее время, долго оставалось голосомъ вопіющаго въ пустынѣ, безъ развитія и примѣненія. Во второй половинѣ XVIII столѣтія (1762 г.) тѣ же самыя мысли были повторены въ болѣе доступной формѣ французскимъ писателемъ Руссо, который вовсе не былъ педагогомъ по профессіи. Въ своемъ сочиненіи „Эмиль" онъ, между прочимъ рѣзко говоритъ противъ книжнаго обученія: „Эмиль не долженъ имѣть другой книги, кромѣ міра, ни другого обученія, кромѣ факта и опыта; онъ не изучаетъ наукъ, а изобрѣтаетъ ихъ; для мальчика не столь важно знать науки, какъ получить вкусъ къ нимъ, узнать способы, методы ихъ изученія, чтобы самому примѣнять ихъ впослѣдствіи. Въ этомъ возрастѣ важнѣе всего пріучить его сосредоточивать и долго удерживать свое вниманіе на каждомъ предметѣ—лишь бы предметъ не надоѣлъ ему. Такъ географическое обученіе должно начинаться съ того дома и мѣста, въ которомъ живетъ ребёнокъ; пусть онъ составитъ карты окрестностей, тогда онъ пойметъ, какъ составляются и что означаютъ географическія карты. Обученіе физикѣ должно начинаться съ простѣйшихъ опытовъ, даже безъ особенныхъ приборовъ; сами приборы, напротивъ, должны являться вслѣдствіе этихъ опытовъ и изготовляться—хотя плохо, но по возможности самимъ учителемъ и его ученикомъ. При изученіи природы вообще лучше начинать съ самыхъ обыкновенныхъ явленій, прямо бросающихся въ глаза. Даже съ началами астрономіи можно знакомить мальчика просто и ясно: пусть онъ замѣчаетъ только точку восхожденія и захожденія солнца и размышляетъ о томъ, какимъ это образомъ солнце съ запада опять возвращается къ востоку—наблюденіе надъ тѣмъ, какъ оно совершаетъ по небу путь съ востока

на западъ, приведетъ его къ вѣрному отвѣту.“—„Прежде всего избѣгайте книгъ при обученіи: книги только научаютъ говорить о вещахъ, которыхъ не понимаютъ“, говоритъ Руссо, впадая въ крайность, какъ это вообще было свойственно ему; но мысль его о томъ, что книжное обученіе не можетъ дать знаній, если оно не опирается на непосредственное наблюденіе предметовъ, конечно, справедлива. Особенно важно въ его словахъ указаніе на тѣ простыя учебныя средства, которыя можетъ найти около себя, въ окружающей дѣйствительности, всякій преподаватель для того, чтобы сдѣлать обученіе наглядным. Но Руссо былъ только теоретикъ; осуществленіе и развитіе его мыслей о правильномъ обученіи, основанномъ на законахъ дѣятельности человѣческой мысли, принадлежитъ не ему. Широкое примѣненіе идеи наглядnаго обученія къ самому дѣлу находимъ въ дѣятельности Базедова и Рохова. Первый въ 1774 году основалъ въ Дессау, при помощи правительства, школу на новыхъ началахъ, извѣстную подъ именемъ „филантропина“, въ которой онъ хотѣлъ, по его выраженію, „изъ богатыхъ за хорошую плату воспитывать хорошихъ людей, а изъ бѣдныхъ на гроши приготовлять хорошихъ учителей“; его „элементарное руководство“, съ большимъ числомъ рисунковъ, построено, на принципѣ наглядности и для своего времени было замѣчательнымъ явленіемъ. Второй, т.-е. Роховъ, внесъ наглядныя упражненія въ сельскую школу, но придалъ имъ нѣсколько иной характеръ; онъ поставилъ въ основу обученія родной языкъ и наглядные уроки переработалъ въ особый учебный предметъ, названный имъ „упражненіями разума и мышленія“: дѣло начиналось наименованіемъ предметовъ ихъ надлежащими названіями съ распредѣленіемъ ихъ по классамъ, потомъ переходило къ опредѣленію отличительныхъ наружныхъ признаковъ и качествъ каждаго предмета, наконецъ къ опредѣленію пользы потребленія и происхожденія предмета.

Дальнѣйшая разработка идеи наглядnаго обученія, въ связи съ умственно-словесными упражненіями, принадлежитъ Гейнриху Песталоцци, который вполнѣ разъяснилъ важность предмета и утвердилъ его въ школѣ. Сущность его системы, по выраженію Дистервега, заключается „въ воспитаніи самостоятельности посредствомъ наглядnаго познанія“. По мнѣнію Песталоцци, все обученіе должно основываться на непосредственной наглядности, и все первоначальное обученіе есть только наглядное обученіе, которое въ началѣ должно проникать каждый учебный предметъ, чтобы онъ могъ имѣть плодотворное, живое, истинное содержаніе; первоначальное обученіе состоитъ въ примѣрѣ и подражаніи, въ объясненіи и повтореніи; непонятнаго дѣтямъ не должно учить наизусть, но все заученное ученикомъ должно остаться навсегда его собственностью. Сущность наглядnаго изученія, по Песталоцци, состоитъ въ сознательномъ воспріятіи впечатлѣній, производимыхъ внѣшними предметами на

наши чувства; а полезность его безусловно связывается съ упражненіями рѣчи. Песталоцци раздѣляетъ наглядное обученіе на три отрасли: 1) ученіе о звукахъ, или средство развивать органы рѣчи, приводящее къ искусству чтенія (обученіе грамотѣ); 2) ученіе о словахъ, или средство изучить названія разныхъ предметовъ и ихъ признаковъ; 3) ученіе о рѣчи, или средство научить ребенка ясно выражаться обо всѣхъ извѣстныхъ ему предметахъ,такъ какъ оно должно обогатить его умъ ясными представленіями и понятіями. Песталоцци разработалъ свою систему нагляднаго обученія въ примѣненіи къ человѣческому тѣлу, и въ этихъ наглядныхъ упражненіяхъ особенно налегаетъ на образованіе и развитіе рѣчи, придавая ей огромное значеніе въ народной школѣ, какъ отраженію и необходимому спутнику духовной жизни, умственной дѣятельности человѣка; такъ что предметные уроки у него являются реальнымъ содержаніемъ для словесныхъ упражненій, необходимымъ для правильнаго и совмѣстнаго развитія мысли и слова. „Пусть кто-нибудь, жившій среди простого народа, говоритъ онъ, опровергнетъ мои слова, что ничего нѣтъ труднѣе, какъ передать какое-либо понятіе этимъ существамъ. Да этому никто и не противорѣчитъ. Швейцарскіе священники подтверждаютъ, что когда народъ приходитъ къ нимъ для обученія, онъ не понимаетъ, что̀ ему говорятъ, а священники не понимаютъ, что̀ говоритъ народъ. Городскіе жители, переселяющіеся въ деревню, изумляются неспособности туземцевъ говорить; проходятъ годы, пока деревенская прислуга научается объясняться съ хозяевами.“ Цѣль предлагаемаго имъ обученія Песталоцци прекрасно опредѣляетъ въ слѣдующихъ словахъ: „Цѣль моя та, чтобы мои ученики могли самостоятельно отыскать себѣ пути къ усовершенствованію во всякой наукѣ и во всякомъ искусствѣ. Я не хочу повѣдать міру какую-нибудь новую науку или какое-либо новое искусство, но я хочу поднять запущенныя силы бѣдныхъ и слабыхъ, хочу поднять самостоятельность низшихъ европейскихъ гражданъ.“ Такимъ образомъ, наглядное словесное обученіе у Песталоцци получило громадное значеніе именно по отношенію къ народной школѣ, для развитія и очеловѣченія темной и грубой массы: въ немъ онъ видитъ начало всѣхъ наукъ, главную развивающую силу и основное занятіе народной школы, обнимающее собою всю задачу ея. Содержаніе своего нагляднаго обученія Песталоцци изложилъ въ „Книгѣ матерей“, вышедшей въ 1803 г. Назначеніе этого сочиненія, по словамъ самого автора,—поддерживать матерей на пути, который само Провидѣніе указываетъ для начальнаго развитія способностей ребенка, и предложить имъ простѣйшія средства для развитія въ ребенкѣ наблюдательности и способности выражаться. Предметомъ упражненій и наблюденій Песталоцци выбираетъ самого ребенка, „потому, говоритъ онъ, что не внѣшніе предметы, а самъ ребенокъ,

въ своей безпомощности, самъ онъ для себя становится первымъ предметомъ наблюденія, и этимъ впервые вызывается его сознаніе". Это самонаблюденіе, воззрѣніе на самого себя, изображено въ слѣдующихъ десяти упражненіяхъ:

1) Указаніе и названіе отдѣльныхъ частей тѣла (на 20 страницахъ). 2) Положеніе каждой изъ нихъ. 3) Связь между различными частями. 4) Указаніе на тѣ части, которыхъ нѣсколько въ человѣческомъ тѣлѣ, и число ихъ. 5) Свойства каждой части. 6) отыскиваніе различныхъ частей, имѣющихъ что-либо общее между собою, т.-е. которыя круглы, остры, кругловаты, изогнуты, тверды, мягки и т. п. 7) Отправленія различныхъ частей; при какихъ случаяхъ они проявляются, напр. качаніе головою, морганіе, сдвиганіе бровей, смотрѣніе въ ту или другую сторону, открываніе и закрываніе глазъ и т. п. 8) Все необходимое для содержанія тѣла. 9) Разнообразная польза, которую можно извлечь изъ качествъ и свойствъ частей тѣла, объясненныхъ ребенку. 10) Мать пріучаетъ ребенка все вышесказанное сознавать и описывать настолько, насколько каждая часть ему извѣстна.

Песталоцци, однакожъ, не думалъ ограничиваться разсматриваніемъ одного тѣла ребенка. Онъ совѣтовалъ заниматься съ ребенкомъ изслѣдованіемъ всего, что близко ему, что вокругъ него, и намѣревался издать вторую тетрадь, гдѣ думалъ разсмотрѣть все нужнѣйшее и ближайшее; но вторая тетрадь не появилась *). Въ своемъ знаменитомъ сочиненіи „Лингардъ и Гертруда" онъ еще съ бо́льшею настойчивостью, нежели его предшественники, требуетъ, чтобы главнымъ матеріаломъ и средствомъ обученія была жизнь, дѣйствительность, окружающая дѣтей, и въ примѣръ, какъ можно и должно пользоваться этимъ матеріаломъ, несмотря на кажущуюся скудость его, выставляетъ простую крестьянку Гертруду, обучающую своихъ дѣтей. „Сама жизнь, говоритъ онъ, разсказываетъ о педагогической дѣятельности Гертруды, сама жизнь во всемъ своемъ объемѣ, какъ она дѣйствовала на дѣтей, какъ она поражала ихъ, какъ она пользовалась ею—вотъ что было источникомъ ихъ ученія. Никогда не упуская дѣтей изъ виду, при своихъ ограниченныхъ средствахъ, Гертруда была удивительно изобрѣтательна и мастерски пользовалась для нравственнаго и умственнаго воспитанія тѣмъ, что давала жизнь. Дѣти ея всегда были заняты, но не насильственно, а охотно и самодѣятельно... Напримѣръ: обученіе счету у Гертруды выходило изъ дѣйствительности и было тѣсно связано съ жизнью; она считала съ дѣтьми, сколько шаговъ въ комнатѣ, считала нити при пряжѣ; точно такъ же она объясняла имъ основныя формы измѣренія путемъ непосредственныхъ воззрѣній; она постоянно

*) Энциклопедія Шмидта, т. I.

обращала вниманіе дѣтей на явленія природы, ихъ окружающія и преимущественно обнаруживающіяся въ жизни домашней—въ комнатѣ, въ кухнѣ, на дворѣ, въ саду, въ лѣсу, въ полѣ... Помогая матери приготовлять кушанье, разводить огонь, приносить дрова и воду, дѣти наблюдали, и посредствомъ этого наблюденія, вынуждаемаго самымъ занятіемъ, изучали дѣйствіе огня, воды, воздуха, вѣтра, дыма, превращеніе дерева въ огонь и пепелъ, переходъ его въ гніеніе, измѣненіе воды въ тихо стоящемъ сосудѣ и бѣгущемъ источникѣ, превращеніе ея въ ледъ, дождь, снѣгъ, градъ, ея дѣйствіе въ раствореніи соли, въ гашеніи огня... Поэтому-то—что они знали, знали не въ половину, не какъ-нибудь, а совершенно; это знаніе доведено было въ нихъ до совершенно яснаго сознанія ихъ собственными наблюденіями и упражненіями, и они могли просто, но зато съ силою и точностью выразить и объяснить извѣстное имъ".

Мы привели эти отрывки, выражающіе сущность воззрѣній Песталоцци на обученіе вообще и наглядное обученіе въ частности, потому что воззрѣнія великаго педагога послужили краеугольнымъ камнемъ для всѣхъ дальнѣйшихъ работъ на этомъ поприщѣ, и теперь, спустя болѣе полстолѣтія, они не утратили своей свѣжести и поучительности. Послѣ Песталоцци начало наглядности, во-первыхъ, получило дѣйствительно значеніе основного начала въ школьномъ обученіи вообще, а во-вторыхъ, выработалось въ особую отрасль занятій роднымъ языкомъ въ формѣ предметныхъ уроковъ и умственно-словесныхъ упражненій, коренящихся на почвѣ непосредственнаго наблюденія и изученія предметовъ. Упомянемъ о нѣкоторыхъ наиболѣе замѣчательныхъ работахъ на этомъ поприщѣ. Въ 1823 году появилось руководство, составленное Тюркомъ: „Настольная книга для матерей и наставниковъ". Подобно Песталоцци, Тюркъ стоитъ за ближайшіе предметы, но исключаетъ изъ ихъ круга самого ребенка: по его мнѣнію, домъ съ предметами, заключающимися въ немъ, и окружающая природа представляютъ обильный матеріалъ для преподавателя; предметомъ для наглядnаго обученія можетъ служить все, встрѣчающееся въ природѣ: свойства предметовъ и явленія природы, насколько они доступны нашимъ чувствамъ; но всѣ предметы и явленія въ изученіи должны быть приведены въ извѣстную систематическую послѣдовательность. Эту послѣдовательность онъ устанавливаетъ согласно чувству, которымъ ребенокъ возбуждается къ наблюденію и черезъ которое впервые получаетъ впечатлѣніе: зрѣніемъ онъ наблюдаетъ предметы въ покоѣ и движеніи, ихъ видъ, направленіе и цвѣтъ; за зрѣніемъ слѣдуетъ слухъ и т. д.; при этомъ Тюркъ предлагаетъ вышесказанными упражненіями начинать занятія отечественнымъ языкомъ и думаетъ подготовить учениковъ къ занятіямъ реальными науками.

Педагогъ Грассманъ, въ 1825 году напечаталъ руководство, въ которомъ наглядное обученіе является главнымъ образомъ средствомъ научить дѣтей правильно выражаться о предметахъ внѣшняго міра, ихъ качествахъ, свойствахъ, взаимныхъ отношеніяхъ. Для этой цѣли Грассманъ предлагаетъ наглядные уроки, какъ „упражненіе въ мышленіи и разговорѣ“, располагая ихъ въ естественной послѣдовательности, переходя отъ близкаго къ отдаленному, отъ знакомаго къ менѣе знакомому и вовсе незнакомому, отъ непосредственно дѣйствующаго на чувство къ тому, что можетъ быть усвоено лишь при содѣйствіи разума на основаніи представленій и понятій, выработанныхъ изъ непосредственныхъ наблюденій. Всѣ эти упражненія, содержащія въ себѣ начала всѣхъ учебныхъ предметовъ и предшествующія книжному обученію, состоятъ изъ тринадцати рядовъ, которые идутъ одинъ за другимъ въ такомъ порядкѣ:

1) Названіе предметовъ, начиная съ классной комнаты, оканчивая полемъ, лѣсомъ, рѣкой, располагая предметы сперва въ безпорядкѣ, потомъ по извѣстному плану.

2) Цѣлое и части его, опять начиная съ классной комнаты и оканчивая частями человѣческаго тѣла.

3) Число предметовъ.

4) Мѣсто и положеніе предметовъ.

5) Свѣтъ и цвѣта предметовъ.

6) Формы предметовъ, начиная съ геометрическихъ и переходя къ разнообразнымъ формамъ тѣлъ естественныхъ.

7) Величина предметовъ, при чемъ дѣти упражняются въ измѣреніи протяженій, поверхностей, объемовъ.

8) Направленіе, при чемъ дѣти знакомятся съ странами Свѣта, съ направленіями вѣтра, съ движеніемъ солнца.

9) Звукъ и органъ, воспринимающій звукъ; сравненіе звуковъ.

10) Осязаніе обоняніе, вкусъ,—при этомъ первое знакомство съ вѣсомъ тѣлъ, главнѣйшими мѣрами вѣса, съ холодомъ и теплом, тѣлами твердыми и мягкими, жидкими и капельно-жидкими, вообще съ тѣми свойствами тѣлъ, которыя познаются осязаніемъ, обоняніемъ, вкусомъ.

11) Движеніе и покой. Здѣсь наблюденія и бесѣды съ дѣтьми подготовляютъ ихъ къ занятіямъ естествознаніемъ: дѣти различаютъ движенія тѣлъ безжизненныхъ и живыхъ, наблюдаютъ вѣтеръ и воздушныя явленія, движеніе солнца и луны, различаютъ растенія отъ животныхъ по движенію и подробно разсматриваютъ движенія человѣка.

12) Взаимная связь между предметами, которая выясняется—какъ причина и дѣйствіе, какъ средство и цѣль, какъ первообразъ и его

изображеніе; сюда же относятся вопросы объ отношеніи человѣка къ природѣ, объ отношеніяхъ людей между собою, о значеніи языка и письма въ человѣческой жизни.

13. Время и измѣреніе времени.

Въ связи съ содержаніемъ каждаго ряда наглядныхъ упражненій идетъ обогащеніе дѣтей словами и оборотами, вообще развитіе ихъ рѣчи. Напримѣръ, называя предметы и части ихъ, ученики запасаются именами существительными, усвоивая ихъ дѣйствительное значеніе; опредѣляя качества предметовъ, дѣлаютъ запасъ именъ прилагательныхъ, упражняются въ образованіи сравнительной степени, въ производствѣ именъ прилагательныхъ и т. п.; разсматривая движеніе предметовъ, упражняются въ употребленіи и измѣненіи глаголовъ; разсматривая положеніе предметовъ и взаимную связь между ними, практикуются въ измѣненіи именъ по падежамъ, въ употребленіи предлоговъ и мѣстоименій; разсматривая мѣсто, время, образъ дѣйствія, пріобрѣтаютъ навыкъ въ образованіи и употребленіи нарѣчій.

Такова въ общихъ чертахъ система наглядно-умственныхъ уроковъ Грассмана, введенная и Дистервегомъ въ его школьное обученіе, впрочемъ въ измѣненномъ видѣ. Рекомендуя руководство Грассмана, этотъ педагогъ замѣчаетъ, что Грассманъ подчинилъ всѣ предметы, о которыхъ говоритъ въ каждомъ отдѣлѣ, извѣстнымъ, предвзятымъ общимъ понятіямъ и разсматриваетъ ихъ по отношенію къ этимъ понятіямъ, напр. къ цвѣту, величинѣ, пространству, времени; вслѣдствіе чего свѣдѣнія сообщаются ученикамъ въ порядкѣ искусственно-систематическомъ. Дистервегъ, какъ увидимъ ниже, предпочитаетъ другой, болѣе естественный порядокъ, когда каждый предметъ особо изучается со всѣхъ сторонъ, по всѣмъ его признакамъ, такъ что изучаемый предметъ представляетъ единицу, а его признаки—множество; послѣ этого работѣ можно дать обратное направленіе: одинъ изъ признаковъ, напримѣръ—форма, цвѣтъ, величина, берется за единицу, и ему уже подчиняются всѣ предметы, какъ множество.

Подобно Грассману разработываетъ наглядное обученіе, преимущественно сосредоточивая вниманіе на развитіи языка, Вурстъ раздѣляющій задачу этого предмета на двѣ основныя отрасли: задачу реальную, состоящую въ обогащеніи дѣтскаго ума запасомъ наглядныхъ и общихъ представленій, а ихъ лексикона—словами и оборотами, и задачу формальную, состоящую въ развитіи способности наглядnаго созерцанія, наблюдательности, вниманія и яснаго пониманія. Вурстъ дѣлитъ свои „уроки наглядnаго обученія“ на три степени или отдѣла: а) наглядное созерцаніе и названіе предметовъ, б) созерцаніе и названіе ихъ качествъ, в) созерцаніе и названіе ихъ дѣйствій и положеній. Каждый отдѣлъ состоитъ изъ ряда бесѣдъ, переходящихъ посте-

пенно отъ ближайшаго и знакомаго къ отдаленному и неизвѣстному и представляющихъ систему постепенно осложняющихся упражненій созерцательной способности, мысли и рѣчи. „Наглядные уроки, говоритъ Вурстъ, должны снабдить ученика запасомъ наглядныхъ знаній и матеріаловъ для умственныхъ представленій, дать ему вмѣстѣ съ тѣмъ возможность усвоить множество новыхъ словъ, для вѣрнаго и точнаго выраженія этихъ представленій, и въ то же время провѣрить и умножить собственный запасъ словъ и формъ". Каждая бесѣда содержитъ въ себѣ, во-первыхъ, устныя упражненія, во-вторыхъ—письменныя или, по выраженію автора, работы „втихомолку". Исполняя письменную работу, ученикъ долженъ оглянуться назадъ и вновь, уже самостоятельно, безъ помощи учителя, пройти только-что пройденный объ руку съ учителемъ путь, а кромѣ того—упражняется въ правописаніи и пріучается къ толковому изложенію своихъ мыслей на бумагѣ безъ многословія и фразерства: въ концѣ концовъ эти письменныя работы приходятъ къ полнымъ, точнымъ и связнымъ описаніямъ предметовъ домашняго быта, зданій и мѣстностей, животныхъ и растеній, по обдуманному и опредѣленному плану. Напр., планъ для описанія животнаго устанавливается въ такомъ родѣ: 1) Къ какому роду животныхъ оно относится? 2) Гдѣ водится? 3) Какой наружный видъ его? 4) Какія его внутреннія качества? 5) Изъ какихъ частей состоитъ его тѣло? 6) Чѣмъ это животное питается? 7) Какую пользу или какой вредъ приноситъ человѣку?

Близки, по своему содержанію и направленію, къ руководству Вурста уроки наглядnаго обученія Лангеталя, Краузе, Боссгарта. Лангеталь дѣлитъ ихъ на два отдѣла: а) Разсматриваніе отдѣльныхъ предметовъ, на вопросы: что это такое? что есть у предмета? сколько предметовъ? что дѣлаетъ предметъ или—что имъ дѣлаютъ? каковъ этотъ предметъ?—и б) Созерцаніе предметовъ въ ихъ взаимной связи, по вопросамъ: гдѣ предметъ находится? какъ измѣняетъ свое мѣсто? для чего предметъ? откуда онъ? изъ чего онъ?—Онъ совѣтуетъ начинать ученье наглядными уроками, постоянно соединяя ихъ съ рисованіемъ, которое признаетъ занятіемъ необходимымъ для разнообразія и полезнымъ для развитія ребенка и для укрѣпленія въ его умѣ представленій, добытыхъ чувственнымъ созерцаніемъ, а отъ времени до времени сопровождая чтеніемъ небольшихъ художественныхъ разсказовъ.

Наглядныя упражненія Краузе представляютъ двѣ ступени, изъ которыхъ первая имѣетъ содержаніемъ составленіе изъ непосредственныхъ созерцаній единичныхъ представленій, вторая—образованіе понятій путемъ сравненія предметовъ, ихъ признаковъ, назначенія и пользы и подведенія ихъ подъ общія понятія. Руководство Боссгарта принадлежитъ къ числу новѣйшихъ сочиненій по наглядному обученію, но не вноситъ ничего новаго въ этотъ предметъ: по направленію сво-

ему приближается къ Вурсту, а по содержанію, главнымъ образомъ сосредоточиваясь на упражненіяхъ въ языкѣ, начиная со школы, изъ которой переходитъ въ домъ и въ среду, окружающую ребенка въ жизни,—къ руководству Гразера, о которомъ будетъ сказано ниже.

Денцель, Гразеръ, Шварцъ-Куртманъ и ихъ послѣдователи (Людвигъ, Дрегеръ, Враге) отнеслись къ наглядному обученію нѣсколько иначе, нежели вышеупомянутыя педагоги: для нихъ оно является въ одинаковой мѣрѣ и средствомъ для умственно-словесныхъ упражненій, и самымъ удобнымъ, наиболѣе сообразнымъ съ силами ребенка, способомъ сообщенія начальныхъ познаній изъ области реальныхъ наукъ, такъ какъ можетъ содержать въ себѣ основанія всѣхъ важнѣйшихъ предметовъ знанія, необходимаго въ жизни. Особенно выпукло выдвигается послѣдняя сторона наглядnаго обученія въ руководствѣ Гразера „Элементарная школа для жизни“, основнымъ положеніемъ котораго авторъ поставилъ ту идею, что человѣкъ долженъ учиться для жизни. Онъ дѣлитъ обученіе на четыре курса: первый заключаетъ въ себѣ наглядное ознакомленіе дѣтей съ домомъ, гдѣ проявляется жизнь семейства: съ его внѣшними сторонами, съ матеріалами, изъ которыхъ онъ сдѣланъ, съ внутреннимъ устройствомъ; второй имѣетъ въ виду жителей дома, семью, человѣка и человѣческую жизнь въ предѣлахъ семьи, съ ея обстановкою, а также домашнихъ животныхъ и значеніе ихъ въ человѣческой жизни; третій — наглядное ознакомленіе съ нуждами и потребностями жителей дома; четвертый — съ ихъ взаимными отношеніями, съ языкомъ и письмомъ, какъ средствомъ сообщенія между людьми и удовлетворенія разнообразныхъ потребностей общежитія.—Другой педагогъ, Кнаусъ, слѣдуя Гразеру въ развитіи и примѣненіи идеи наглядnаго обученія, выводитъ его изъ тѣсной рамки дома, которою оно ограничено у Гразера, и располагаетъ реальное содержаніе курса по временамъ года, направляя наблюдательность дѣтей преимущественно на внѣшнюю природу и предлагая учителю почаще дѣлать съ своими дѣтьми учебныя прогулки, которыя очень занимаютъ ихъ и въ то же время даютъ обильный матеріалъ для наглядныхъ воспріятій и занимательныхъ разговоровъ. Такое расширеніе кругозора дѣтей въ наглядномъ обученіи предлагаютъ и другіе педагоги, какъ, напримѣръ, Шерръ и Гардеръ, напечатавшій въ 1853 г. „Теоретически-практическое руководство наглядnаго обученія, съ обращеніемъ особеннаго вниманія на подготовительный реальный курсъ“. „Учителю слѣдовало бы, говоритъ Шерръ, выводить учениковъ въ поле и тамъ, при помощи непосредственнаго созерцанія природы, вести умственно-наглядныя упражненія... Только одна необходимость можетъ заставить производить эти упражненія въ классной комнатѣ.“ Шварцъ-Куртманъ предлагаетъ слѣдующую программу наглядnаго обученія:

I. Общенаглядное обученіе. 1) Классъ; названіе предметовъ, ихъ частей, вида, величины, цвѣта, матеріала, числа. 2) Учебныя пособія. Понятіе о собственномъ и чужомъ. Мѣстоименія, обозначающія принадлежность, и родительный падежъ. 3) Ученики и учитель, ихъ дѣятельность. Глаголъ. Счетъ учениковъ на одной скамьѣ, понятіе о бо́льшемъ и мѣньшемъ числѣ. Общая цѣль. Обязанности. 4) Человѣческое тѣло. 5) Животное; сравненіе его съ человѣкомъ. Сравненіе ихъ органовъ и дѣятельности. 6) Пища. 7) Одежда. 8) Жилище. 9) Семейство. 10) Служба животныхъ. 11) Окрестности дома. 12) Городъ и село. 13) Занятіе и призваніе людей. 14) Воскресенье. 15) Ближайшія окрестности мѣста жительства. 16) Лѣсъ. 17) Окрестное мѣстоположеніе. 18) Гора, долина, равнина. 19) Во́ды. 20) Животныя, домашнія и дикія; сравненіе классовъ, родовъ и породъ. 21) Растенія. 22) Минералы. 23) Небо. 24) Погода. 25) Время. 26) Праздники. 27) Произведенія человѣка, напр. зданія, мосты, мельницы и т. п. 28) Начальство. 29) Военные. 30) Фабрики. 31) Деньги. 32) Мѣра и вѣсъ. 33) Мѣна. 34) Здоровье и болѣзнь. 35) Смерть.

II. Предметное наглядное обученіе. 1) Преподаваніе *естествознанія* начинается съ наглядныхъ упражненій, т.-е. съ тщательнаго наблюденія отдѣльныхъ предметовъ различныхъ царствъ природы, подлежащихъ прямому, непосредственному наблюденію. Руководствомъ можетъ служить курсъ, составленный самимъ Куртманомъ и Зомерландомъ въ 1854 году. Сочиненіе это раздѣлено по царствамъ природы: А. а) человѣкъ, б) млекопитающія, в) птицы, г) земноводныя, д) рыбы, е) насѣкомыя, Б. а) деревья, б) кустарники, в) травянистыя, г) тра̀вы, д) овощи и папоротники, е) грибы; В. а) металлы, б) камни, в) земли, г) горючіе минералы, д) кристаллы.

2) Преподаваніе *исторіи* начинается наглядными исторически упражненіями. Для руководства по части наглядныхъ историческихъ упражненій Куртманъ издалъ небольшую книжку: „Исторія для дѣте еще неумѣющихъ читать“.

3) Обученіе *географіи* начинается наглядным отчизновѣдѣніемъ: „въ немъ должно съ большимъ тщаніемъ разсмотрѣть окрестности дома, мѣсто жительства,—предметы, уже разсмотрѣнные въ общемъ наглядномъ курсѣ. Куртманъ совѣтуетъ при этомъ въ противоположность „родинѣ“ разсказывать дѣтямъ и о „чужбинѣ“.

4) *Геометрическій* наглядный курсъ заключаетъ въ себѣ ознакомленіе дѣтей съ линіями, точками, площадями, тѣлами, длиною, толщиною, высотою, глубиною, равенствомъ и неравенствомъ, направленіями отвѣснымъ, горизонтальнымъ, наклоннымъ; въ то же время дѣти чертятъ и знакомятся съ техническими названіями.

Чтобы заключить краткій историческій очеркъ развитія идеи на-

гляднаго обученія съ ея примѣненіями, слѣдуетъ упомянуть объ отношеніи къ этому предмету Дистервега, какъ самаго виднаго изъ дѣятелей нѣмецкой народной школы, которому уже извѣстны были труды Грассмана, Газера и др. Дистервегъ не увлекается исключительно ни однимъ изъ тѣхъ направленій, которыя можно замѣтить въ трудахъ его предшественниковъ, и съ большимъ искусствомъ соединяетъ въ своемъ наглядномъ обученіи всѣ существенныя стороны его, не отдавая рѣшительнаго преобладанія ни одной: сообщеніе начальныхъ свѣдѣній изъ реальныхъ наукъ, образованіе и развитіе мышленія и языка дѣтей, развитіе внѣшнихъ чувствъ. Такимъ представляется его планъ наглядныхъ упражненій въ книгѣ „Начатки школьнаго обученія“. Этотъ планъ дѣлится на два отдѣла. Первый заключаетъ въ себѣ знакомство съ предметами, находящимися въ классной комнатѣ; сюда же, кромѣ наименованія, описанія и сравненія комнатныхъ и школьныхъ принадлежностей, входитъ разсматриваніе правильныхъ геометрическихъ тѣлъ съ примѣненіемъ къ произведеніямъ природы и человѣческаго труда.

Описаніе предметовъ обнимаетъ ихъ величину, части, матеріалъ, при чемъ говорится и о томъ, кѣмъ предметъ сдѣланъ, какое его назначеніе. Разсматриваются двѣнадцать предметовъ: комната, двери, окно, печь, столъ, шиферная доска, перо, перочинный ножикъ, чернила, чернильница, бумага, книга; но Дистервегъ предлагаетъ учителю разсматривать по даннымъ образцамъ и другіе предметы, которые окажутся болѣе соотвѣтствующими цѣли, смотря по мѣстнымъ обстоятельствамъ или по особому назначенію и характеру школы и учениковъ. Для пріученія дѣтей къ связному разговору, къ свободному и правильному пользованію языкомъ, онъ предлагаетъ разнообразныя упражненія, такъ, напр., передавать дѣтямъ для повторенія и запоминанія ряды положеній, обозначающихъ родъ, сущность и взаимное отношеніе вещей: печь есть принадлежность комнаты, ножикъ—орудіе, переплетчикъ—ремесленникъ и т. п. При сравненіи предметовъ, опредѣляются ихъ одинаковые и неодинаковые признаки, сходство и различіе между ними; сравниваются дверь и окно, перо и перочинный ножикъ и пр., наконецъ предметы подводятся подъ общія, родовыя названія. Геометрическія тѣла для разсматриванія должны быть приготовлены въ нѣсколькихъ экземплярахъ изъ различныхъ матеріаловъ, изъ папки, дерева, глины, чтобы дѣти отчетливо поняли независимость формы отъ матеріала; всякая форма должна быть разсматриваема въ примѣненіи къ произведеніямъ природы и человѣческаго труда.

Второй отдѣлъ наглядныхъ упражненій Дистервега представляетъ начатки естественной исторіи и родиновѣдѣніе. На первомъ планѣ здѣсь стоитъ изученіе домашнихъ животныхъ или на живыхъ экземплярахъ, или на чучелахъ и рисункахъ. Какъ образцы группировки свѣ-

дѣній, пріобрѣтаемыхъ дѣтьми, предлагается описанія собаки, кошки, лошади, вола и коровы, свиньи, овцы, козы, пѣтуха, утки. За описаніемъ отдѣльныхъ животныхъ слѣдуетъ опять сравненіе, указаніе сходства и различія, приводящее дѣтей къ общимъ выводамъ для распредѣленія животныхъ по классамъ. Затѣмъ слѣдуетъ разсматриваніе человѣка, устройства его тѣла и взаимнаго отношенія частей, въ общихъ чертахъ. Отъ міра животныхъ переходятъ къ растительному царству, разсматриваютъ деревья и трàвы. Родиновѣдѣніе начинается изученіемъ дома. Впрочемъ и предыдущія упражненія находятся въ тѣсной связи съ родиновѣдѣніемъ, потому-что дѣти разсматривали животныхъ и растенія своей родины, которыя или живутъ здѣсь безъ вмѣшательства человѣческой воли, или разводятся людьми для удовлетворенія ихъ потребностей. Домъ изучается по модели, которую можно разбирать и собирать по частямъ, а дополненіемъ къ модели служатъ личныя наблюденія дѣтей внѣ школы. Говорятъ о частяхъ дома, о матеріалахъ, о работникахъ, о назначеніи и взаимномъ отношеніи частей, о вещахъ, которыя въ немъ находятся, о жителяхъ дома, ихъ семейныхъ отношеніяхъ, одеждѣ, пищѣ, занятіяхъ. Здѣсь Дистервегъ слѣдуетъ указаніямъ Гразера, а частью и Вурста. Отъ дома переходятъ къ мѣстности—селу или городу, гдѣ находится школа; сперва разсматриваютъ улицу школы, потомъ ближайшія окрестности, наконецъ все село, весь городъ, какъ цѣлую населенную мѣстность, съ раздѣленіемъ ея на части и съ опредѣленіемъ ихъ положенія; разсмотрѣвъ мѣстность, переходятъ къ жителямъ ея вообще, ихъ быту, занятіямъ, промысламъ, общественной жизни и дѣятельности. Послѣдній рядъ упражненій въ наглядномъ обученіи Дистервега составляютъ бесѣды, приводящія въ связь тѣ наблюденія и знанія, которыя скопились послѣ всѣхъ предыдущихъ занятій: бесѣда объ *огнѣ* и его дѣйствіи, а въ связи съ нимъ о свѣтѣ и теплѣ; бесѣда о *воздухѣ*, его свойствахъ и значеніи въ жизни; бесѣда о *водѣ*, ея свойствахъ, вмѣстилищахъ, превращеніяхъ, употребленіи; наконецъ, бесѣда о *землѣ*, какъ общемъ жилищѣ человѣка, животныхъ и растеній.

Какіе же успѣхи сдѣлало дитя послѣ этого обученія? — Такимъ вопросомъ задается Дистервегъ, изложивъ свои наглядные уроки.

Оно научилось (отвѣчаетъ онъ на свой вопросъ), во-первыхъ, правильно *называть предметы*, его окружающіе, и находить сходство и различіе между ними; во-вторыхъ, вслѣдствіе разносторонняго разсматриванія правильныхъ геометрическихъ фигуръ и тѣлъ, его *внимательность* и способность присматриваться къ вещамъ значительно развились и усилились; въ-третьихъ, упражненія надъ домашними животными, растеніями и тѣломъ человѣческимъ и бесѣды о нихъ обогатили его умъ *многими полезными реальными свѣдѣніями* и положили та-

кимъ образомъ основаніе и начало знакомству съ естественными науками; въ-четвертыхъ, бесѣда о мѣстѣ жительства послужила основаніемъ ознакомленію его съ родиною, а бесѣды о стихіяхъ раскрыли для него цѣлый міръ великихъ явленій природы. Но *главный результатъ* всѣхъ этихъ упражненій тотъ, что дитя научилось смотрѣть, наблюдать, говорить и мыслить; все обученіе началось и развивалось естественнымъ путемъ, сообразно съ природою человѣка, и учитель нерѣдко имѣлъ поводъ и возможность производить благодѣтельное вліяніе на умъ, сердце и волю ученика."

Такихъ-то результатовъ можно желать, по мнѣнію Дистервега, отъ нагляднаго обученія: очевидно, что значеніе этого предмета онъ понимаетъ въ смыслѣ болѣе широкомъ, нежели другіе педагоги, соединяя въ своемъ курсѣ стремленіе къ реальнымъ знаніямъ съ умственнымъ, словеснымъ и нравственнымъ развитіемъ.

Изложивъ сжато основы нагляднаго обученія въ его историческомъ развитіи, начиная съ Коменскаго и окончивъ послѣдователями Песталоцци, къ числу которыхъ принадлежитъ и Дистервегъ, болѣе всѣхъ другихъ работавшій для осуществленія идей великаго швейцарскаго педагога,—теперь весьма естественно задаться вопросомъ: что же такое „наглядное обученіе" и какое значеніе можетъ оно имѣть въ русской народной школѣ съ трехгодичнымъ курсомъ?

Изъ всего предыдущаго изложенія очевидно, что подъ названіемъ „нагляднаго обученія надо разумѣть непосредственное изученіе предметовъ и явленій дѣйствительности, а вмѣстѣ съ тѣмъ обогащеніе ума—живыми представленіями, точными, полными и ясными понятіями, рѣчи—словами и оборотами, слѣдовательно—развитіе внѣшнихъ чувствъ, наблюдательности мышленія и рѣчи. Нельзя признать вѣрнымъ мнѣніе, будто наглядное обученіе „не предметъ, а только методъ, одинаково примѣнимый ко всѣмъ предметамъ начальнаго обученія". Отнюдь не должно смѣшивать совершенно основательное и разумное требованіе наглядности отъ всякаго правильнаго элементарнаго обученія съ наглядным обученіемъ, какъ предметомъ крайне важнымъ и существеннымъ въ элементарномъ курсѣ. Разница между тѣмъ и другимъ представится особенно ощутительною, когда мы перейдемъ ко второй половинѣ рѣшаемаго нами вопроса, на основаніи всего предыдущаго изложенія: какое значеніе можетъ имѣть наглядное обученіе въ русской народной школѣ съ трехгодичнымъ курсомъ? Имѣя въ виду кратковременность ея курса, не допускающую отдѣльнаго изученія разныхъ наукъ, въ какомъ бы то ни было видѣ, а вмѣстѣ съ тѣмъ—необходимость дать ученикамъ нѣкоторыя, дѣйствительныя, а не призрачныя, знанія о природѣ, ея предметахъ и явленіяхъ, развить въ нихъ способность сознательно относиться къ окружающей дѣйствительности, нельзя не притти къ такимъ заключеніямъ:

А. Наглядное обученіе можетъ и должно имѣть огромное значеніе въ русской народной школѣ. Задача его здѣсь: непосредственное изученіе предметовъ и явленій окружающей дѣйствительности, возбужденіе, развитіе и укрѣпленіе сознательнаго отношенія къ ней, а вмѣстѣ съ тѣмъ—сообщеніе, на этомъ же изученіи окружающей дѣйствительности общихъ понятій и знаній, чтобы ученикъ могъ отнестись сознательно и ко всякой дѣйствительности, гдѣ бы ему ни пришлось жить и дѣйствовать.

Б. По самой сущности своей и по условіямъ обученія въ русской, народной школѣ, наглядное обученіе можетъ и должно быть поставлено въ тѣсную связь съ обученіемъ родному языку, съ чтеніемъ, съ устными и письменными упражненіями въ языкѣ, при чемъ оба предмета, наглядное обученіе и родной языкъ, будутъ взаимно помогать другъ другу: наглядное обученіе дастъ богатое и разнообразное содержаніе для словесныхъ упражненій, усилитъ ихъ занимательность, дѣловитость и плодотворность; языкъ, его бо́льшая или мѣньшая точность и отчетливость, будетъ выраженіемъ того, что именно дало ученикамъ наглядное обученіе.

В. Въ содержаніи нагляднаго обученія надо различать двѣ стороны: *мѣстную*—изученіе той дѣйствительности, которая окружаетъ учениковъ, сознательное отношеніе къ которой такъ важно для жизни, и *общую*—сообщеніе ученикамъ необходимѣйшихъ общихъ реальныхъ знаній—о природѣ, о человѣкѣ, объ отечествѣ, о вселенной, чтобы сдѣлать учениковъ способными относиться сознательно ко всякой дѣйствительности, куда бы ихъ судьба ни бросила.

Г. Согласно съ вышесказанными положеніями, весь курсъ нагляднаго обученія, въ связи съ чтеніемъ, съ устными и письменными словесными упражненіями, въ зависимости отъ постепеннаго развитія учениковъ, можетъ представлять слѣдующія три ступени:

1. Первое знакомство дѣтей, поступившихъ въ школу, съ новой обстановкой и *бесѣды объ отдѣльныхъ предметахъ* окружающей природы и жизни, въ связи съ звуковыми упражненіями, съ начальными упражненіями въ родномъ языкѣ, съ обученіемъ грамотѣ, съ первоначальнымъ чтеніемъ и письмомъ.

2. Изученіе предметовъ и явленій окружающей дѣйствительности *въ связи* какъ курсъ *родиновѣдѣнія* и началъ естествознанія, дополняемый чтеніемъ, какъ повтореніемъ и закрѣпленіемъ непосредственныхъ наблюденій.

3. Изученіе края, губерніи и всего *отечества*, съ его естественными произведеніями и населеніемъ, съ его настоящимъ и прошедшимъ, сообщеніе необходимѣйшихъ свѣдѣній изъ физики (о водѣ, о воздухѣ, о теплотѣ и т. д.) и *міровѣдѣнія*, а также выясненіе обязанностей человѣка, какъ члена семьи и общества, какъ гражданина и вѣрно-

подданнаго; здѣсь преобладающая роль должна принадлежать чтенію, которое, опираясь на непосредственныя наблюденія первыхъ ступеней и новыхъ наглядныхъ и опытныхъ уроковъ, должно постепенно расширять умственный кругозоръ и укрѣплять нравственный характеръ учащихся, обогащая, просвѣтляя и облагораживая кругъ ихъ представленій, понятій, чувствъ и стремленій.

Разсмотримъ, въ общихъ чертахъ, занятія каждой ступени.

Нѣтъ никакой возможности съ первыхъ же дней засадить маленькихъ учениковъ за книгу или за подвижную азбуку. Передъ учителемъ масса дѣтей крайне неразвитыхъ, бѣдныхъ понятіями и словами, притомъ еще и смущенныхъ новою обстановкою. Очевидно, что прежде всего надо позаботиться о томъ, какъ-бы учителю хоть сколько-нибудь познакомиться, сблизиться съ дѣтьми, которыхъ онъ долженъ обучать, а дѣтямъ дать возможность освоиться съ новымъ положеніемъ, оглядѣться, успокоиться. Кромѣ того, надо же сообщить маленькимъ ученикамъ главные порядки школьнаго обученія и провести въ ихъ сознаніе такія начальныя понятія, съ которыми придется сталкиваться на первыхъ же порахъ, на первыхъ урокахъ счета, чтенія, письма и всякаго элементарнаго обученія, какъ-то: правая и лѣвая сторона, вправо—влѣво, вверхъ—внизъ, рядомъ—подлѣ—около, впередъ—назадъ, вблизи—вдали, предъ—за, надъ—подъ, скоро—медленно, тихо—громко и т. п. Какъ ни просты эти понятія, но практика показываетъ, что даже и городскія дѣти, изъ зажиточныхъ семействъ, нерѣдко приходятъ въ элементарную школу, не различая правой и лѣвой руки. Нѣтъ надобности распространяться, какъ необходимо выясненіе такихъ понятій для сельскихъ дѣтей: всякій, имѣвшій дѣло съ сельской школой, знаетъ это.—Все указанное легко достигается въ бесѣдахъ учителя съ дѣтьми о новой обстановкѣ, въ которую они попали изъ родного дома, придя въ школу.

Дѣлается первый осмотръ класса, комнатныхъ и классныхъ принадлежностей его, какъ средство для ознакомленія дѣтей съ новой обстановкой, для обогащенія ихъ ума понятіями, а рѣчи—словами, необходимыми въ процессѣ школьныхъ занятій.

Учитель начинаетъ разговоръ по своему личному усмотрѣнію: иной спроситъ каждаго ученика объ имени, другой о томъ, кто откуда пришелъ, гдѣ живетъ, что дѣлалъ дома,—потомъ уже переходитъ къ главному предмету.

— Гдѣ же ты теперь сидишь?

— Зачѣмъ ты сюда пришелъ?

— Что мы будемъ дѣлать въ этой комнатѣ?

— Да, мы будемъ въ этой комнатѣ учиться,—позовемъ же ее *учебной* комнатой.

— Посмотрите всѣ—что у васъ подъ ногами, *внизу*.

— Посмотрите всѣ—что у васъ надъ головой, *вверху*... Кто можетъ сказать—подними руку, вотъ такъ.

— Посмотрите—что у васъ по сторонамъ, *справа* и *слѣва*.

— Посмотри направо.—Посмотри налѣво.

— Посмотрите—что *спереди* и что *сзади*.

— Сколько же здѣсь стѣнъ: считай и показывай.

— Посмотрите всѣ на лѣвую стѣну и замѣтьте, что̀ на ней есть, чего нѣтъ на правой стѣнѣ?—Сколько оконъ на лѣвой стѣнѣ?—Считей и указывай.—Сколько всѣхъ оконъ въ учебной комнатѣ?—Есть окна у тебя дома?—Сколько у тебя дома оконъ?—А у тебя?—Припомните всѣ, у кого сколько оконъ дома.

Учитель съ перваго раза устанавливаетъ необходимый порядокъ: чтобы каждый отвѣчалъ лишь тогда, когда его спрашиваютъ; чтобы всѣ прочіе слушали и могли повторить, какъ слова учителя, такъ и слова товарищей; чтобы желаніе отвѣчать, когда учитель обращается съ вопросомъ ко всѣмъ, заявляли объ этомъ поднятіемъ руки; чтобы выговаривали слова не скороговоркой и не растягивая, громко, отчетливо и правильно, при чемъ учитель даетъ живой примѣръ своимъ громкимъ, правильнымъ, отчетливымъ говоромъ, на дѣлѣ показывая различіе между *тихо* и *громко*, *медленно* и *скоро*. Учитель наблюдаетъ, чтобы въ работѣ принимали участіе всѣ дѣти, заставляя отвѣчать и повторять чужіе отвѣты то одного, то другого, то весь классъ—хоромъ, а преимущественно поднимая вялыхъ, разсѣянныхъ, шаловливыхъ: первыхъ своими учащенными вопросами онъ долженъ оживлять, вторыхъ—заставлять сосредоточиваться на предметѣ общей работы, третьихъ—сдерживать. На первое время требуется, чтобы дѣти отвѣчали *полными* отвѣтами, т.-е. повторяющими вопросъ: мы сидимъ въ классной комнатѣ (а не кратко: въ комнатѣ); вверху, надъ головой, я вижу потолокъ; на лѣвой стѣнѣ я вижу три окна и т. п. Впослѣдствіи, когда рѣчь дѣтей нѣсколько разовьется и они научатся составлять правильныя фразы, нѣтъ надобности требовать постоянно полныхъ отвѣтовъ, потому-что разговоръ съ постоянно полными отвѣтами становится неестественнымъ: постоянно полные отвѣты безъ надобности замедляютъ урокъ, придаютъ ему вялый, тягучій характеръ, пріучаютъ дѣтей употреблять лишнія слова тамъ, гдѣ можно обойтись съ меньшею тратою, безъ ущерба для ясности и полноты выраженія, и принимаютъ за полноту рѣчи не полноту содержанія, а обиліе словъ. Необходимо и совершенно достаточно, чтобы ребенокъ *умѣлъ составить* полный отвѣтъ въ томъ случаѣ, когда отъ него потребуютъ этого; а требовать полнаго отвѣта слѣдуетъ: когда вопросъ вызываетъ дѣтей на объединеніе нѣсколькихъ отвѣтовъ, на обобщеніе и форму-

лировку конечныхъ выводовъ урока, а иногда—для повѣрки, слышалъ ли ученикъ, что дѣлается въ классѣ, сознательно ли даетъ отвѣтъ.

Вслѣдъ за бесѣдами о школьной обстановкѣ, идетъ и непрерывно продолжается до конца перваго учебнаго года разсматриваніе предметовъ, съ которыми дѣти уже знакомы нѣсколько изъ жизни, ихъ окружающей, и которые представляютъ для нихъ живой интересъ. Здѣсь цѣлью является не столько сообщеніе новыхъ знаній, сколько уясненіе, приведеніе въ порядокъ и выраженіе, посредствомъ точной, правильной и складной рѣчи, тѣхъ знаній, которыя уже имѣются въ умѣ ребенка, но не сознаны имъ, неясны, потому-что онъ никогда не отдавалъ въ нихъ отчета, никогда не группировалъ, не объединялъ ихъ. Какіе же однако, предметы должно выбирать для этихъ наглядныхъ бесѣдъ?

Припомнимъ, куда, обыкновенно, бываетъ направлена любознательность большинства маленькихъ людей, что ихъ болѣе интересуетъ и привлекаетъ?—Животныя и растенія—вотъ либимцы дѣтей, съ которыми они охотно возятся, о которыхъ съ удовольствіемъ слушаютъ и разсказываютъ сказки, съ которыми весело проводятъ свой досугъ. Они съ полнымъ удовольствіемъ гоняются за птичками, пчелками, стрекозами, разговариваютъ съ собачонкой, съ котомъ-мурлыкой, съ лошадью, садятъ цвѣты, они любятъ слушать и разсказы о хитрой лисѣ, о косомъ зайкѣ, о бѣлой березѣ... Въ этомъ деревенскіе мальчики, бѣгающіе босикомъ по грязной деревенской улицѣ, по песчаному берегу рѣки, по колкой жнивѣ, сходятся съ изнѣженными барчатами, что гуляютъ по расчищеннымъ аллеямъ сада или по мощеной городской улицѣ, подъ надзоромъ бонны. Эти предметы, представляющіе такъ много интереса для дѣтей и въ нѣкоторой степени уже знакомые имъ, уже бывшіе предметомъ ихъ наблюденія, даютъ весьма удобный матеріалъ для начальныхъ предметныхъ уроковъ и умственно-словесныхъ упражненій. Нѣсколько мѣстныхъ животныхъ и растеній, напр., лошадь, кошка, лиса, курица, утка, сорока, рожь, береза, ель, могутъ быть разсмотрѣны на первый разъ въ самыхъ общихъ чертахъ, въ ихъ существенныхъ признакахъ, путемъ непосредственнаго наблюденія. Чѣмъ интереснѣе будутъ для дѣтей выбранные предметы, чѣмъ ближе и знакомѣе имъ, тѣмъ лучше, потому-что отъ этого будетъ зависѣть бо́льшая оживленность разговора. Совершенно напрасно думаютъ нѣкоторые, будто бесѣда въ школѣ о предметахъ, знакомыхъ изъ жизни, не можетъ занимать дѣтей. Напротивъ, маленькіе ученики очень рады, когда въ классѣ видятъ предметы, которые имъ уже знакомы, или когда заходитъ разговоръ о такихъ предметахъ, и большое удовольствіе доставляетъ имъ случай высказать все, что они знаютъ объ этихъ предметахъ: тутъ нерѣдко и молчаливыя, застѣнчивыя, неразговорчивыя дѣти вдругъ становятся

болтливыми. Воспоминаніе о старомъ знакомцѣ, о дворовой собакѣ Волчкѣ, о коровѣ—Буренушкѣ, о стрекотуньѣ-сорокѣ, среди новой классной обстановки, дѣйствуетъ возбуждающимъ образомъ на ихъ мысль, воображеніе, чувство и рѣчь подобно воспоминанію о родинѣ на переселенца, когда онъ встрѣчаетъ земляка или даже какой-нибудь предметъ, попавшій на чужбину съ его родины, можетъ быть—бѣдной и неприглядной, но несказанно милой для него. Лошадь, напримѣръ, играетъ въ жизни крестьянина такую важную роль, что интересъ ея для крестьянскаго ребенка не подлежитъ сомнѣнію; о кумушкѣ-лисицѣ онъ много слыхалъ и въ сказкахъ, и въ разговорахъ; котъ-мурлыка занимаетъ дѣтей съ тѣхъ поръ, какъ они помнятъ себя. О такихъ милыхъ имъ предметахъ дѣти уже знаютъ кое-что,—дѣло учителя, не гоняясь за мелочами, подробностями и полнотой, которая пока преждевременна,—вопросами, при помощи самаго предмета или рисунка, довести дѣтей до ясныхъ, отчетливыхъ представленій, помочь имъ сознать свои знанія, привести въ стройный порядокъ, связать, осмыслить и выразить словами,—ясность, отчетливость выраженія будетъ показателемъ ясности и отчетливости пониманія. Важно, чтобы передъ глазами дѣтей были дѣйствительные предметы или хоть порядочные рисунки. Когда дѣти поймутъ, какъ надо наблюдать, на что обращать вниманіе, какъ взяться за дѣло, возможно допускать, чтобы они разсматривали какое-либо домашнее животное, дома, внѣ школы, и эти внѣклассныя наблюденія сдѣлать предметомъ классныхъ бесѣдъ, при помощи рисунковъ.

Изъ картинъ, которыя могутъ служить хорошимъ наглядымъ пособіемъ какъ къ этому ряду уроковъ, такъ и для дальнѣйшихъ наглядныхъ бесѣдъ не только 1-го, но также 2-го и 3-го года обученія въ начальной школѣ, можно рекомендовать:

а) Двадцать стѣнныхъ естественно-историческихъ таблицъ С.-Петербургскаго Вольно-Экономическаго Общества, большого формата (15 в.×12 в.), содержащихъ анатомію и физіологію человѣка, зоологію и ботанику, въ примѣненіи къ потребностямъ русской школы, прекрасно исполненныхъ красками и весьма недорогихъ. Цѣна 2-го изданія, 1881 года, 6 руб.

б) Стѣнной зоологическій атласъ Папъ-Карпантье, состоящій изъ 50 раскрашенныхъ картинъ, средней величины (14 в.×8 в.), съ изображеніемъ главнѣйшихъ представителей животнаго царства, въ обстановкѣ, которая въ извѣстной мѣрѣ характеризуетъ ихъ жизнь. Цѣна 11 р. 50 к.

в) Зоологическій атласъ Лейтемана, по содержанію подобный предыдущему, но гораздо крупнѣе (20 в.×15 в.), а по исполненію лучше,—полный изъ 36 раскрашенныхъ таблицъ, ц. 33 р., а въ

уменьшенномъ видѣ (8 в.×6½ в.) 7 р. 50 к., сокращенный—изъ 15 большихъ таблицъ (20 в.×15 в.—13 р. 50 к.

г) Стѣнной ботаническій атласъ Н. П. Животовскаго, состоящій изъ 32 большихъ (20 в.×15 в.) раскрашенныхъ таблицъ, приспособленныхъ къ условіямъ русской школы. Цѣна 18 р. Тотъ же атласъ въ уменьшенномъ видѣ, въ тетради (5½ в.×7½ в.) изъ 19 раскрашенныхъ таблицъ, стоитъ 2 руб.

На второмъ планѣ предметное обученіе 1-го года можетъ перейти къ предметамъ обыденной жизни, служащимъ для удовлетворенія первыхъ потребностей человѣка, для питанія и надлежащаго содержанія его тѣла, какъ *мука, соль, мясо, вода, мыло*: здѣсь матеріалы, взятые изъ природы, являются въ примѣненіи къ человѣческой жизни, приспособленными къ ея потребностямъ, и при разсматриваніи ихъ учитель возвращается, для сравненія, къ прежнимъ урокамъ, чтобы въ умѣ маленькихъ наблюдателей мало-по-малу складывалось понятіе о силѣ человѣческаго ума и труда, который обращаетъ на пользу человѣку окружающую его природу. Вмѣстѣ съ тѣмъ, въ этихъ урокахъ пускаются въ оборотъ, во-первыхъ, всѣ внѣшнія чувства, во-вторыхъ, *опыты*, и учитель наглядно выяснитъ значеніе всѣхъ внѣшнихъ чувствъ, а также и опытовъ для изученія внѣшняго міра.

Очень удобно и полезно здѣсь употребленіе коллекцій для наглядnаго обученія въ родѣ приготовляемыхъ г-жею Чепелевской (въ Москвѣ); на листахъ картона собраны: на одномъ—модельки земледѣльческихъ орудій, на прочихъ—образцы хлѣбныхъ злаковъ, деревьевъ и др. полезныхъ растеній, съ ихъ произведеніями, напр.: ржаныя колосья, ржаныя зерна, ржаная мука, ржаной хлѣбъ, ржаная солома, издѣлія изъ соломы. Глядя на подобную коллекцію, гдѣ предметы расположены въ послѣдовательности, маленькіе ученики припоминаютъ и разсказываютъ всю исторію того или другого растенія по отношенію къ человѣческой жизни. Можно указать и еще нѣсколько подобныхъ коллекцій, но лучше всего, если онѣ составляются самимъ учителемъ и учениками: это весьма возможно и тѣмъ полезнѣе, что въ продажѣ такія учебныя пособія довольно дороги, напр., коллекція г-жи Чепелевской продается по 12 руб. за экземпляръ. Польза подобныхъ коллекцій заключается въ томъ, что они возбуждаютъ припоминаніе и пріучаютъ дѣтей группировать и связно излагать свои знанія.

Наконецъ предметомъ нагляднаго обученія перваго года можетъ быть самъ *человѣкъ*, его тѣло. Переходъ отъ предметовъ природы въ ихъ естественномъ состояніи, на которые преимущественно направляется дѣтская любознательность сама собою, къ предметамъ обыденной жизни, представляющимъ матеріалъ человѣческаго потребленія и взятымъ изъ той же природы, но измѣненнымъ человѣкомъ, а отъ этихъ

предметовъ — къ самому человѣку, какъ центру и природы, и обученія, потому что всѣ изучаемые предметы важны настолько, насколько они имѣютъ отношенія къ человѣческой жизни, — такой переходъ можно считать вполнѣ естественнымъ. Дистервегъ не соглашается съ тѣми педагогами, которые, въ разрѣзъ съ Песталоцци, совершенно исключаютъ разсматриваніе человѣческаго тѣла изъ круга первоначальнаго изученія. „Такимъ образомъ, говоритъ онъ, они пренебрегаютъ отличнымъ средствомъ, могущимъ служить для возбужденія наблюдательной способности дѣтей и представляющимъ обильный источникъ для обогащенія дѣтей весьма важными первоначальными свѣдѣніями..." Все то, о чемъ говорится при наглядномъ обученіи, должно находиться тутъ же въ школѣ, передъ глазами дѣтей. Очевидно, что въ этомъ отношеніи наиболѣе цѣлесообразный предметъ — это человѣческое тѣло. Каждый учитель и каждый ученикъ самъ приноситъ его съ собою въ школу, а между тѣмъ, какое безконечное поле оно представляетъ для наблюденій, сколько важныхъ и полезныхъ свѣдѣній можно сообщить дѣтямъ о каждой его части! Человѣкъ составляетъ самъ собою цѣлый міръ явленій". Понятно, что въ изученіи этого наиболѣе цѣлесообразнаго предмета, болѣе нежели гдѣ-либо, слѣдуетъ соблюдать постепенность и знать мѣру, насколько изученіе его возможно на той или другой степени обученія. Указаніе главныхъ наружныхъ частей тѣла, разсмотрѣніе ихъ формы и взаимнаго положенія, указаніе второстепенныхъ частей, ихъ вида, относительнаго положенія и значенія, болѣе обстоятельное разсмотрѣніе органовъ внѣшнихъ чувствъ: вотъ въ общихъ чертахъ предѣлы первыхъ наблюденій надъ человѣкомъ. Важно, чтобы при этомъ обращеніи дѣтской наблюдательности къ собственному тѣлу въ душу учениковъ было заронено и зерно внимательнаго, бережнаго, разумнаго къ нему отношенія. „Во время этихъ уроковъ, говоритъ Дистервегъ, учитель своими словами, тономъ и обращеніемъ такъ дѣйствуетъ на дѣтей, что они разсматриваютъ свое тѣло, какъ священный храмъ; онъ самымъ тщательнымъ образомъ избѣгаетъ всего, что можетъ привести въ смущеніе чистое дѣтское чувство. Кто не имѣетъ такта въ этомъ смыслѣ, того не слѣдуетъ пускать въ классъ".

Предполагая такое содержаніе нагляднаго обученія для перваго года, можно разсчитывать, что ко второму году въ дѣтяхъ будетъ уже достаточно затронута способность наблюденія и возбужденъ интересъ къ занятіямъ этого рода; далѣе можетъ слѣдовать связный, послѣдовательный курсъ *родиновѣдѣнія*, отечествовѣдѣнія и міровѣдѣнія, въ связи съ чтеніемъ.

Понятно, что невозможна для всѣхъ мѣстностей нашего обширнаго отечества одна общая программа родиновѣдѣнія и отечествовѣдѣнія съ тѣмъ характеромъ, который намѣченъ выше. Общими могутъ быть только

принципы, а подробности зависятъ отъ мѣстныхъ условій. Для нѣкотораго уясненія, какъ примѣняются эти принципы къ мѣстнымъ условіямъ и какъ въ курсѣ родиновѣдѣнія можетъ соединяться мѣстный элементъ съ общимъ, приводимъ примѣрную *программу родиновѣдѣнія, отечествовѣдѣнія* и *міровѣдѣнія*, составленную для школы, находящейся въ Нижне-Тагильскомъ заводѣ; часть этой программы была выполнена въ школѣ при съѣздѣ народныхъ учителей и учительницъ Верхотурскаго уѣзда, Пермской губерніи, въ 1881 г. Подобныя программы составлены нами также для городовъ Воронежа, Костромы, Херсона, Пскова, Великіе Луки, Ирбита и Шадринска, и разработывались съ дѣтьми. Само собой разумѣется, что всѣ эти программы во многомъ разнятся между собою, и эта разница очень просто объясняется разнообразіемъ исходнаго пункта, т.-е. мѣстныхъ условій, полагаемыхъ въ основу программы.

1. Какъ называется та комната, въ которой дѣти учатся?—Чѣмъ ограничена наша классная комната—снизу, сверху, съ боковъ?—Описаніе *классной комнаты*.—Какъ начертить на доскѣ или на бумагѣ планъ классной комнаты?—*Измѣреніе* длины и ширины комнаты. *Масштабъ*. Углы. *Планъ*.

2. Изъ какихъ помѣщеній состоитъ *домъ, занимаемый школой?* Описаніе и планъ школьнаго дома. *Дома учениковъ*. Каждый составляетъ описаніе и планъ того дома, въ которомъ живетъ.

Дворъ, садъ, огородъ при домѣ. *Улица*, на которой домъ находится. Куда она ведетъ съ одного конца и съ другого? Что на ней заслуживаетъ вниманія?—Измѣреніе шагами. Описаніе и планъ улицы.

3. Какъ называется вся эта мѣстность, гдѣ мы живемъ? Какъ опредѣлить мѣстонахожденіе Нижне-Тагильскаго завода? Признаки случайные и постоянные.

Нижне-Тагильскій заводъ находится у горы Высокой или Магнитной, на обоихъ берегахъ рѣки Тагила, въ 50 верстахъ отъ ея истока и въ 200 в. отъ впаденія ея въ рѣку Туру, въ 150 верстахъ отъ г. Верхотурья, въ 335 в. отъ г. Перми по желѣзной дорогѣ, которая идетъ изъ г. Перми въ г. Екатеринбургъ.

О Нижне-Тагильскомъ заводѣ: мѣстоположеніе, внѣшній видъ, главныя улицы, лучшія зданія, учебныя заведенія, благотворительныя учрежденія, занятія жителей *).

4. Съ которой стороны видно солнце въ нашей классной комнатѣ—утромъ, въ полдень, вечеромъ? Наблюденія надъ движеніемъ солнца. *Страны Свѣта по солнцу*: востокъ, югъ, западъ, сѣверъ, юго-востокъ, юго-западъ, сѣверо-востокъ, сѣверо-западъ.—На какую страну Свѣта

*) Всю описательную часть мы опускаемъ, напр. составленныя нами описанія завода, городовъ, рѣкъ, горъ, такъ какъ здѣсь они не имѣютъ значенія.

обращена каждая стѣна классной комнаты? *Обозначеніе странъ Свѣта на планѣ.*—Планъ классной комнаты, съ масштабомъ и обозначеніемъ странъ Свѣта.

5. *Страны Свѣта по тѣни.*—Планъ родины, съ масштабомъ и обозначеніемъ странъ Свѣта.

6. Какое теперь у насъ *время года?* Когда у насъ начинается весна? когда лѣто? когда осень? когда зима? Вездѣ ли бываетъ такъ? Общее понятіе о странахъ крайняго сѣвера, съ длинной зимой и короткимъ лѣтомъ, и странахъ южныхъ, жаркихъ.

Характеристика *временъ года* въ Нижне-Тагильскомъ заводѣ.—Картины временъ года Фену и К° или Семенова. Описаніе и сравненіе содержанія ихъ съ мѣстной природой и мѣстными условіями человѣческой жизни: какъ изображено на картинѣ? какъ бываетъ у насъ?

7. *Человѣкъ.* Тѣло человѣка: наружный видъ, главныя и второстепенныя части; внутренніе органы; питаніе. Условія для сохраненія силъ и здоровья.

8. Какихъ *домашнихъ животныхъ* держатъ жители Нижне-Тагильскаго завода? Домашнія четвероногія животныя и польза, какую они приносятъ. Домашнія птицы и приносимая ими польза.

9. *Лошадь* и *корова.* Описаніе и сравненіе.

Копытныя животныя вообще: лошадь и оселъ, корова, овца, коза, верблюдъ и олень, свинья, кабанъ и слонъ.

10. *Собака* и *кошка.* Описаніе и сравненіе.

Хищные звѣри вообще: волкъ и лисица, левъ и тигръ, куница и соболь, медвѣдь и енотъ, насѣкомоядныя звѣри: ежъ, кротъ, летучая мышь.

11. Грызуны, водные и четверорукіе звѣри.

Млекопитающія животныя вообще.

12. *Курица* и *пѣтухъ. Утка* и *сорока.* Описаніе, сравненіе съ млекопитающими и между собою.

Птицы вообще и разнообразіе пернатаго царства.

13. *Окрестности* родины. Лѣсъ, поле, рѣка.

Неудобство опредѣлять страны Свѣта по солнцу.

14. *Магнитъ* и его свойства. Намагниченная иголка съ пробочкой на водѣ. Мысль о компасѣ.

Компасъ, его устройство и употребленіе.

15. Рѣка родины.

Рѣка Тагилъ.

Понятіе о рѣкѣ. Теченіе воды и причина его. Истокъ, русло, устье, правый и лѣвый берегъ. Рѣки, впадающія въ Тагилъ: *Выя, Салда* и проч. Рѣка *Тура*, въ которую впадаетъ Тагилъ. Рѣка *Тоболъ*, въ которую впадаетъ Тура. Рѣка *Иртышъ*, въ которую впадаетъ То-

болъ. Рѣка *Обь*, въ которую впадаетъ Иртышъ.—*Рѣка главная* и *притокъ*.—*Сѣверный Ледовитый океанъ*, въ который впадаетъ Обь. Сравненіе рѣкъ Выи, Тагила, Туры, Тобола, Иртыша, Оби.

Карта.

16. Почему люди селятся около воды?—Необходимость для жизни *воздуха* и *воды*.—Повсемѣстность воздуха. Различіе между тѣлами твердыми, жидкими и газообразными. Вѣтеръ. Свойство воды растворять и распускать разныя тѣла. Присутствіе въ водѣ воздуха. Вода известковая; вода морская; вода загнивающая. Разныя состоянія воды. Жидкая вода, ледъ, паръ. Круговоротъ воды въ природѣ.

17. *Жизнь въ водѣ и около воды.* Города, сёла, деревни по берегамъ рѣкъ. Животныя млекопитающія и птицы. Водные звѣри. Водоплавающія птицы.

Лягушка. Описаніе и общее понятіе о *земноводныхъ* животныхъ.

Ужъ и *гадюка.* Описаніе и общее понятіе о *пресмыкающихся.*

18. *Окунь.* Описаніе и общее понятіе о *рыбахъ.*

19. *Ракъ.* Описаніе и общее понятіе о *ракообразныхъ.*

20. *Паукъ.* Описаніе и общее понятіе о *паукообразныхъ.*

21. *Стрекоза* и *комаръ.* Описаніе и общее понятіе о *насѣкомыхъ.* Животныя *позвоночныя* и *суставчатыя* (раки, пауки, насѣкомыя).

22. Садъ и лѣсъ. Огородъ и поле. Сравненіе. *Горизонтъ*

23. *Дождевой червякъ. Слизни. Инфузоріи.* Общее понятіе о *низшихъ* животныхъ.

Общій обзоръ животнаго царства и группировка всѣхъ знакомыхъ животныхъ.

24. *Липа. Ель. Яблоня.* Описаніе и сравненіе. Дерево вообще: органы и питаніе. Деревья лиственныя и хвойныя, строевыя и плодовыя. Деревья и кусты.

25. *Рожь, пшеница, овесъ.* Злаки вообще.

Огородныя растенія.

Трàвы и цвѣты.

Общее понятіе о растеніи и сравненіе растеній съ животными. Разнообразіе растеній.

26. *Польза,* доставляемая человѣку *растеніями.* Строительный матеріалъ и топливо. Хлѣбныя, садовыя, огородныя и вообще растенія, питающія человѣка.

Растенія, дающія одежду: ленъ, конопля, хлопчатникъ.

27. Животныя полезныя и вредныя человѣку. Истребленіе вредныхъ животныхъ и охраненіе полезныхъ.

28. *Горы.* Понятіе о горѣ, о горномъ хребтѣ, о горной цѣпи. Горная страна.

Уральскія горы, среди которыхъ расположенъ Нижне-Тагильскій

заводъ. Ихъ протяженіе и направленіе. Ширина горнаго хребта. Высота горъ. Склоны ихъ. Растительность. Долина. Составъ горъ; минеральныя богатства.

29. *Гранитъ*, *діоритъ*, *песчаникъ*, *известнякъ*. Общее понятіе о *горной породѣ*. *Кварцъ*, *полевой шпатъ*, *роговая обманка*, *слюда*: описаніе и сравненіе. Общее понятіе о *минералахъ*.

30. Вывѣтриваніе и разрушеніе горныхъ породъ.

Глина и *песокъ*, какъ продукты разрушенія.

31. *Почва* и ея составныя части.

Песокъ.

Глина. Аспидъ. Черепица. Приготовленіе кирпичей.

Известь. Приготовленіе стекла.

Черноземъ и его происхожденіе.

Различные виды почвы.

Способы изслѣдованія почвы.

Способы улучшенія почвы.

Торфяники и происхожденіе ихъ.

Общее понятіе о *камняхъ* и *земляхъ*.

32. *Желѣзо*. Польза желѣза. Его свойства. Добываніе желѣза. Руды. Магнитный желѣзнякъ (Высокая или Магнитная гора близъ Н.-Тагильскаго завода).

Чугунъ. Желѣзо. Сталь.

Другіе металлы: *мѣдь* и ея руды, *золото*, *платина*.

Общее понятіе о металлахъ, сравнительно съ камнями.

33. *Соль*. Польза. Свойства соли. Мѣстонахожденіе и добываніе.

34. *Каменный уголь*. Польза. Свойства. Происхожденіе. Добываніе. *Торфъ*. *Графитъ*.

Минералы вообще: земли и камни, металлы, соли, горючія вещества.

35. *Воздухъ*.

Его повсемѣстность, прозрачность, цвѣтъ, легкость, вѣсъ, давленіе, сжимаемость, упругость, составъ, значеніе для жизни животныхъ и растеній. Атмосфера. Голубое небо. Вѣтеръ. Газы вообще.

36. *Теплота*.

Расширеніе и измѣненіе состоянія тѣлъ отъ теплоты. Твердое, жидкое и газообразное состояніе тѣлъ. Расширеніе воды при переходѣ изъ жидкаго состоянія въ твердое и важное значеніе этой ея особенности. Источники теплоты. Измѣреніе температуры.

Термометръ, его устройство и употребленіе. Различная температура воздуха, какъ причина вѣтра.

37. Вліяніе температуры воздуха на жизнь. Средняя температура. Понятіе о *климатѣ*. Климатъ Нижне-Тагильскаго завода; высшая и

низшая температура, средняя годовая, средняя весенняя, лѣтняя, осенняя, зимняя; вѣтры, туманы, дожди, градъ, снѣгъ, грозы.

38. *Туманъ, облака, дождь, роса, иней, градъ, снѣгъ.* Ихъ происхожденіе и значеніе въ жизни.

39. *Громъ и молнія.* Электричество. Проявленіе его въ грозѣ. Предосторожности во время грозы. Практическія приложенія электричества. Телеграфъ.

40. Путешествіе изъ Нижне-Тагильскаго завода по рѣкамъ Тагилу и Турѣ до г. *Верхотурья.*

Городъ Верхотурье. Понятіе о городѣ, какъ центрѣ управленія. Почему Верхотурье *уѣздный* городъ? Понятіе объ *уѣздѣ* и уѣздномъ управленіи.

Мѣстонахожденіе города. Расположеніе его и внѣшній видъ. Церкви и лучшія зданія. Учебныя заведенія и благотворительныя учрежденія. Число жителей и занятія ихъ. Городское и уѣздное управленіе. Планъ города.

Верхотурскій уѣздъ. Карта. Границы и пространство. Характеръ мѣстности. Рѣки и озера. Почва и естественныя произведенія. Лѣса и горы. Животныя. Населенныя мѣстности. Число и занятіе жителей. Земледѣліе, скотоводство, горнозаводская промышленность, лѣсные промыслы. Торговля. Школы и распространеніе грамотности.

41. Путешествіе изъ Нижне-Тагильскаго завода по желѣзной дорогѣ. Куда идетъ желѣзная дорога черезъ Нижне-Тагильскій заводъ?

Екатеринбургъ—уѣздный городъ. Почему онъ уѣздный? Краткое описаніе его.

Пермь—губернскій городъ. Почему онъ губернскій? Понятіе о *губерніи* и губернскомъ управленіи.

Описаніе города Перми; мѣстонахожденіе, расположеніе и внѣшній видъ, церкви и лучшія зданія, учебныя заведенія и благотворительныя учрежденія, число и занятія жителей, городское, уѣздное и губернское управленіе.

Пермская губернія. Карта. Границы и пространство. Характеръ мѣстности. Уральскій хребетъ. Рѣки и озера. Описаніе рѣкъ, наиболѣе важныхъ по величинѣ и торговому значенію (Кама, Чусовая, Уфа, Тура, Исеть). Почва. Естественныя произведенія. Лѣса. Минеральныя богатства. Животныя. Дѣленіе губерніи на уѣзды. Населенныя мѣстности. Число и занятія жителей. Земледѣліе и скотоводство, горнозаводская промышленность, лѣсные промыслы. Торговля. Заводы и фабрики. Кустарные и отхожіе промыслы. Школы и распространеніе грамотности и образованія.

42. *Паръ какъ рабочая сила.* Преимущества паровознаго и пароходнаго сообщенія.

Что такое *паръ?* Въ чемъ его сила? Примѣненіе этой силы на желѣзныхъ дорогахъ, на пароходахъ, на заводахъ и фабрикахъ, на обработкѣ земли.

43. Путешествіе (по картѣ) изъ Перми по *Камѣ* и *Волгѣ* вверхъ. Казань. Нижній-Новгородъ. Кострома. Ярославль. Рыбинскъ. Тверь. Истокъ Волги.

44. Путешествіе изъ Ярославля по желѣзной дорогѣ въ Москву. Фабричный край. Изъ Москвы въ Петербургъ. Почему Петербургъ *столичный городъ?*

Понятіе о верховной власти и о государственномъ управленіи. Обширность Россіи.

45. Нева и Балтійское море. Новгородъ. Финляндія. Путешествіе водными путями на *сѣверъ*, къ Архангельску. Бѣлое море и Ледовитый океанъ. Тундры. Лѣса и лѣсной край.

46. Нижній-Новгородъ и его ярмарка. Ока. Черноземная полоса Россіи.

47. Волга отъ Нижняго внизъ до Царицына и Астрахани. Каспійское море. Степи.

48. Съ Волги на Донъ. Калачъ. Новочеркасскъ. Ростовъ. Донской край.

49. Азовское море. Черное море. Новороссія. Крымъ. Одесса. Бессарабія.

50. Рѣки, впадающія въ Черное море. Днѣпръ. Малороссія. Кіевъ. Бѣлоруссія. Польша. Варшава. Рига.

51. Кавказскія горы. Кавказъ и Закавказье.

52. Изъ Перми по желѣзной дорогѣ въ Екатеринбургъ. Сибирскій трактъ и *Сибирь*. Изъ Сызрани по желѣзной дорогѣ въ Оренбургъ. Отсюда путь въ Азію и *Туркестанъ*.

53. *Общій обзоръ* Русскаго государства, при помощи карты.

54. Настоящее и прошедшее. *Исторія*. Бытъ древнихъ Славянъ и *начало Русскаго государства*. Новгородъ.

55. Кіевъ. *Крещеніе Руси.*

Борьба съ кочевниками. Половцы. Монголы.

56. Возвышеніе *Москвы.*

Грозный Царь Иванъ Васильевичъ. Завоеваніе Сибири.

57. *Смутное время* и Царь Михаилъ Ѳеодоровичъ Романовъ. Подвиги Минина, Пожарскаго и Сусанина.

58. *Казачество* и Малороссія.

59. *Петръ Великій.* Петербургъ. Сближеніе съ Западомъ. Россія—имперія. Ломоносовъ, его жизнь и дѣятельность.

60. Императрица *Екатерина II* и ея славное царствованіе.

61. Императоръ *Александръ 1-й* и Отечественная война 1812-го года.

62. Императоръ *Николай I-й* и Крымская война. Крыловъ, Пушкинъ и Кольцовъ.

63. Царь-Освободитель Императоръ *Александръ II-й*. Великія преобразованія и войны этого царствованія.

64. Родина и отечество. *Обязанности* каждаго русскаго человѣка по отношенію къ Отечеству и Государю, какъ *гражданина* и *вѣрноподданнаго*.

65. *Земля*. Шаровидность земли. Ея обращеніе около оси. *День* и *ночь*. Ея обращеніе около солнца. *Времена года*. Обзоръ земного шара. Вселенная.

Изъ этой программы уже видно, что при выполненіи ея наглядныя бесѣды мало-по-малу уходятъ на второй планъ, уступая первое мѣсто разсказамъ учителя и чтенію географическихъ, естественно-историческихъ и другихъ популярно-научныхъ статей; но все-таки наглядность должна служить необходимымъ пособіемъ къ чтенію и разсказу учителя. Правильная, разумная постановка дѣла состоитъ въ томъ, чтобы чтенію той или другой популярно-научной статьи предшествовала наглядная бесѣда, подготовляющая учениковъ къ пониманію статьи, чтобы не было надобности прерывать чтеніе продолжительными объясненіями, опытами, наблюденіями и т. под., чтобы ученіе служило повтореніемъ, группировкой, объединеніемъ и закрѣпленіемъ сообщаемыхъ знаній, чтобы это чтеніе могло переходить въ работу совершенно самостоятельную и только сопровождаться повѣркой со стороны учителя. Матеріалъ для такого чтенія, соотвѣтствующаго вышеприведенной программѣ, учитель найдетъ въ такихъ книгахъ для чтенія съ *общеобразовательнымъ характеромъ*, какъ „Дѣтскій Міръ“ Ушинскаго, какъ „Книга для чтенія“ Водовозова, какъ наша книга „Въ школѣ и дома“. Въ послѣдней для этой цѣли служитъ отдѣлъ „Пособіе для познанія окружающей дѣйствительности, природы и жизни отечества“: здѣсь читатели отъ дома переходятъ къ деревнѣ, къ рѣкѣ, къ лѣсу, къ полю, къ селу, волости, городу, уѣзду, губерніи, ко всей Россіи, наблюдая при этомъ какъ природу, такъ и жизнь человѣческую, а также обращаясь и къ прошедшему въ статьяхъ историческаго содержанія, наконецъ къ земному шару и ко вселенной.

Наглядными пособіями для предварительныхъ бесѣдъ, подготовляющихъ къ чтенію, кромѣ названныхъ раньше картинъ (Вольно-Экономическаго Общества, Лейтемана, Животовскаго и проч.), прежде всего, должны служить *географическія карты*—уѣзда, губерніи, Россіи; важно, чтобы и ученики, переходя отъ родины къ уѣзду, отъ уѣзда къ губерніи, путешествуя по Россіи и постепенно знакомясь съ ея разнообразными мѣстностями, сами чертили эти карты въ своихъ тетрадкахъ, напримѣръ, при помощи клѣтчатой сѣтки. Затѣмъ, конечно, будутъ

полезны всякія картины, наглядно представляющія разнообразіе русской природы и жизни, тундру съ ея жителями, хвойный и лиственный лѣсъ, степь, горы и т. п. Здѣсь можно пользоваться, во-первыхъ, картинами Фену и К° „Изъ русской природы и жизни“ (10 картинъ, 20 в.×16 в., цѣна 20 р.), во-вторыхъ, картинами Н. П. Животовскаго по физической географіи: полярное море съ плавающими льдами, тундра, обвалъ, степь и т. п.; это картины очень большія (20½ в.×15½ в.), исполненныя красками; онѣ продаются по 60 к. за картину; въ-третьихъ, иллюстраціями, которыя даются въ книгахъ для чтенія. Для бесѣдъ, предшествующихъ чтенію статей о почвѣ, о горныхъ породахъ, о глинѣ, пескѣ, о камняхъ, о металлахъ и т. п., слѣдуетъ имѣть небольшую коллекцію минераловъ, которую можетъ собрать самъ учитель. Отдѣльные экземпляры нужныхъ минераловъ, которыхъ учителю не удастся найти дома, можно пріобрѣтать, за недорогую цѣну, въ магазинѣ учебныхъ пособій Фену и К° (С.-Петербургъ) отъ 5 коп, (гранитъ) до 1 р. 25 к. (алмазъ) за экземпляръ; коллекція, составленная по учебнику Герда, изъ 62 №, смотря по величинѣ и достоинству экземпляровъ, стоитъ отъ 8 до 40 рублей, коллекція изъ 30 русскихъ минераловъ 5 рублей. Предварительныя бесѣды, приготовляющія къ чтенію статей по физикѣ, требуютъ опытовъ, для которыхъ необходимы нѣкоторыя приспособленія, но такія простыя, что учитель можетъ приготовить ихъ самъ, безъ всякихъ затрудненій и затратъ, руководствуясь тѣми самыми статьями, какія предполагаетъ читать съ учениками. Очень хороши для класснаго употребленія стѣнныя раскрашенныя таблицы по физикѣ, съ русскими надписями и объяснительнымъ текстомъ на русскомъ языкѣ, *Громадко*: 12 большихъ таблицъ (18 в. × 13½ в.), съ книгой, стоятъ 6 р. 25 к. Какъ пособія для уроковъ отечественной географіи и физики, учителю можно рекомендовать слѣдующія книги: „Краткая отечественная географія“, составленная подъ редакціей И. Михайлова, и примѣненный къ ней „*Картинный Учебный Атласъ*“ съ описаніемъ помѣщенныхъ въ немъ 184 картинъ, изображающихъ главнѣйшіе типы, наиболѣе распространенныя въ Россіи растенія и животныя и виды замѣчательныхъ городовъ, монастырей и т. п.; Я. Ковальскаго: „Пособіе для объясненія въ народной школѣ самыхъ простыхъ физическихъ и химическихъ явленій изъ обыденной жизни“. По русской исторіи лучшее наглядное пособіе въ настоящее время „Отечественная исторія въ картинахъ для школы и дома“ г. Рождественскаго: 30 картинъ средней величины (10 в.×7½ в.), довольно хорошо исполненныхъ красками, изображаютъ главнѣйшія событія русской исторіи, начиная съ призванія князей и оканчивая минувшимъ царствованіемъ; цѣна сего изданія 20 р., каждой картины отдѣльно 1 руб. Для бесѣдъ о земномъ шарѣ и о вселенной, конечно, необходимы: глобусъ и карты полушарій.

Этимъ мы и закончимъ очерки о наглядномъ обученіи. Цѣлью настоящаго изложенія было: во-первыхъ, указать на важность и возможность этого предмета въ начальной школѣ, имѣющей въ виду приготовленіе своихъ учениковъ къ самообученію; во-вторыхъ, указать этому предмету опредѣленное содержаніе, соотвѣтствующее обще-образовательной задачѣ народной школы, которое можно и должно разрабатывать въ разумной педагогической системѣ, какъ одно постепенно и стройно развивающееся цѣлое, сообразно съ постепеннымъ развитіемъ умственныхъ силъ учащихся, а также съ мѣстными условіями и средствами школы; въ-третьихъ, показать, что наглядное обученіе, возможное и желательное въ начальной народной школѣ, не имѣетъ ничего общаго съ тѣмъ фантастическимъ и дѣйствительно нелѣпымъ наглядными обученіемъ, надъ которымъ изощряютъ свое остроуміе, невысокаго качества, нѣкоторые противники этого предмета: увѣряя, что вся суть наглядnаго обученія заключается въ „всестороннемъ разсматриваніи стула, дверей и т. п.“, въ толкованіяхъ о томъ, „гдѣ верхъ, гдѣ низъ, что̀ лавка, что̀ столъ“, „сколько у курицы ногъ и съ какой стороны у коровы находится хвостъ“, что у наглядnаго обученія нѣтъ и не можетъ быть никакой опредѣленной программы, эти остроумцы, какъ очевидно, мечутъ стрѣлы своего дешеваго остроумія не въ дѣйствительный предметъ, а въ созданіе своей собственной фантазіи.

Въ заключеніе считаемъ необходимымъ прибавить, что въ дѣлѣ наглядnаго обученія съ тѣмъ содержаніемъ, какое дается ему настоящимъ изложеніемъ, болѣе нежели гдѣ-либо, главная работа возлагается на самодѣятельность учителя, безъ которой невозможна правильная постановка и живая разработка его.

II. Обученіе грамотѣ.

I.

Значеніе его въ школѣ и въ жизни.—Все ли равно, какимъ бы способомъ ни научить грамотѣ, лишь бы научить?—Условія вполнѣ удовлетворительнаго способа.—Историческій очеркъ способовъ обученія грамотѣ и оцѣнка ихъ.—Литература по обученію русской грамотѣ: Гуслистый, Ушинскій, Корфъ, Симоновичъ, Паульсонъ, Блиновъ, Резенеръ, Толстой.

Въ предыдущихъ очеркахъ мы старались выяснить значеніе и методику *наглядnаго обученія*, какъ учебнаго предмета элементарной школы, который важенъ не только самъ по себѣ, но вмѣстѣ съ тѣмъ какъ основа всѣхъ занятій *роднымъ языкомъ*, съ которыми оно постоянно связываются. Рядомъ съ наглядnымъ обученіемъ идетъ

чтеніе и *письмо*, постепенно расширяясь, мало-по-малу пріобрѣтая самостоятельное значеніе и даже преобладающую роль въ дѣлѣ развитія учениковъ школы. Но поступившія въ школу дѣти не умѣютъ читать и писать; природа дала имъ внѣшнія чувства, способность воспринимать впечатлѣнія, наблюдать и изучать окружающіе предметы и явленія, выражать свои наблюденія и мысли посредствомъ словъ, но не дала имъ умѣнья читать и писать. Итакъ, школа должна озаботиться, чтобы научить своихъ учениковъ грамотѣ.

Едва ли нужно говорить о важности этого обученіе въ практическомъ отношеніи. Кто не знаетъ, какъ важна грамотность для каждаго человѣка въ жизни, на какой бы ступени общественной лѣстницы онъ ни стоялъ, какія преимущества на сторонѣ грамотнаго торговца, ремесленника, батрака, пахаря? Не даромъ говорятъ, что „за грамотнаго двухъ неграмотныхъ даютъ, да и то не берутъ“.

Мы, въ настоящихъ бесѣдахъ, имѣемъ дѣло не съ практическимъ значеніемъ грамотности, хотя нисколько не думаемъ отрицать или унижать эту ея сторону: она въ настоящее время занимаетъ насъ, какъ одинъ изъ учебныхъ предметовъ школы, приготовляющей своихъ учениковъ къ самообученію. Разсматривая съ этой точки зрѣнія, грамотность является необходимымъ средствомъ для введенія человѣка въ тотъ міръ мысли и знанія, который содержится въ литературѣ; чтобы войти въ этотъ міръ мало умѣть читать, мало владѣть процессомъ чтенія: грамотность должна дать человѣку не только это умѣнье, но и сознательное отношеніе къ читаемому, иначе и грамотный все-таки будетъ „темнымъ“ человѣкомъ, потому что книга попрежнему будетъ для него потемками. Слѣдовательно, обучая грамотѣ, школа съ одной стороны должна передать дѣтямъ умѣнье читать, научить ихъ *процессу чтенія*, съ другой—научить ихъ *сознательно относиться* къ читаемому. Вопросъ въ томъ, должна ли она раздѣлять эти цѣли, предпосылая сознательному чтенію обученіе механизму, или должна соединять ихъ въ одно неразрывное цѣлое, если это возможно? Старая школа, остатки которой еще существуютъ у насъ въ значительномъ количествѣ и теперь, признавала необходимымъ раздѣленіе, и первымъ дѣломъ своимъ считала обученіе механизму чтенія, стараясь только всѣми средствами, но въ большинствѣ случаевъ неудачно, ускорить процессъ этой работы, чтобы можно было поскорѣе перейти къ другимъ занятіямъ, входящимъ въ составъ школьнаго обученія, которое въ ней было исключительно книжнымъ. Такое раздѣленіе вносило въ школу, какъ необходимое послѣдствіе ложнаго начала, двѣ существенныя ошибки отзывавшіяся чувствительно на всемъ школьномъ обученіи. Во-первыхъ ей приходилось на первомъ же шагу допускать такое занятіе, которое основывалось исключительно на механизмѣ и зубреніи, не имѣло ника-

кого развивающаго значенія, напротивъ—необходимо должно было подавлять и забивать дѣтскую мысль, слѣдовательно—противорѣчило основной задачѣ школы и могло быть въ ней терпимо только какъ необходимое зло; во-вторыхъ, ей приходилось, развивъ въ дѣтяхъ навыкъ къ механическому чтенію, потомъ старательно убивать этотъ навыкъ и взамѣнъ его развивать противоположный—читать сознательно, вникая въ смыслъ и содержаніе читаемаго, т.-е. переработывать одинъ навыкъ въ другой. Подобная переработка навыковъ—дѣло въ высшей степени трудное и мучительное не только для ребенка, но и для взрослаго, и разумное веденіе дѣла не должно доводить до необходимости такой переработки. Что касается ускоренія, то какъ бы вы ни ускоряли процессъ обученія искусству читать, во всякомъ случаѣ, если это будетъ процессъ чисто-механическій, не способствующій умственному развитію дѣтей, а напротивъ задерживающій его, онъ будетъ противорѣчить задачѣ школы и представляться, въ большей или меньшей мѣрѣ, зломъ. Такую роль онъ и игралъ въ старой школѣ, потому что, съ одной стороны, по выраженію Ушинскаго, „держалъ въ оцѣпенѣніи слабый дѣтскій умъ, не давая ему никакой пищи, приковывая ребенка къ безсмысленному заучиванію складовъ", убивая въ немъ первыя естественныя проявленія пытливой мысли; съ другой стороны, наводилъ на дѣтей такую скуку, угнетая потребности ихъ духовной природы, что ученье имъ съ перваго же раза казалось „медвѣдемъ". Ясно, что работа съ такимъ характеромъ не можетъ быть терпима въ хорошей школѣ, соотвѣтствующей общей идеѣ, лежащей въ основаніи школы вообще. Самое стремленіе передовыхъ, разумнѣйшихъ и гуманнѣйшихъ дѣятелей школы—ускорить процессъ обученія грамотѣ, выражало не иное что, какъ сознаніе этихъ лучшихъ людей, посвятившихъ себя школьному дѣлу, что въ этомъ процессѣ нѣтъ условій, которыя даютъ занятію законное мѣсто въ школѣ.

Чтобы обученіе грамотѣ стало занятіемъ, соотвѣтствующимъ достоинству разумной школы, оно должно быть процессомъ, развивающимъ умъ возбуждающимъ самодѣятельность учениковъ и любовь къ ученью.

Краткій историческій обзоръ способовъ обученія грамотѣ покажетъ намъ, что оно долго не было, но *можетъ быть* такимъ занятіемъ.

Большинство изъ насъ, людей зрѣлаго возраста, въ дѣтствѣ обучалось грамотѣ съ указкою въ рукахъ и со слезами на глазахъ, по букварю, предлагающему на первомъ планѣ русскій алфавитъ начиная съ *аза* и оканчивая *ижицей*, затѣмъ ряды двойныхъ, тройныхъ и т. д. складовъ, наконецъ кое-какой матеріалъ для чтенія, преимущественно состоящій изъ поучительныхъ разсказовъ, нравственныхъ сентенцій и т. п. Способъ обученія состоялъ въ томъ, что дѣти, приглядываясь къ фи-

гурамъ буквъ, заучивали ихъ названія—или по старинному—*азъ, буки*, откуда и книжка называлась *азбукой*, или по новому (въ наше время это было ново)—*а, бе, ве*, и т. д.; первыя названія, состоящія изъ цѣлыхъ словъ съ звукомъ, который изображается буквою, въ началѣ, были придуманы въ видахъ легчайшаго заучиванія; вторыя вошли въ употребленіе съ цѣлью упрощенія, когда старинныя названія потеряли всякій смыслъ. За заучиваніемъ фигуръ и названій буквъ слѣдовало заучиваніе складовъ въ такой формѣ: буки-азъ-ба или бе-а-ба и пр. Заучиваніе складовъ, при множествѣ разнообразныхъ сочетаній, которыя возможно образовать изъ 36 буквъ, продолжалось долго. Когда всѣ склады были проработаны такимъ забивающимъ дѣтскую мысль способомъ переходили къ чтенію „*по складамъ*“: пе-е-пе, ер-о-ро=перо и т. п., и наконецъ къ чтенію безъ складовъ или, какъ говорили, „*по верхамъ.*“ Этотъ древнѣйшій способъ обученія грамотѣ можно назвать *буквеннымъ*, потому что онъ былъ основанъ на заучиваніи буквъ, ихъ названій. Очевидно, что при такомъ способѣ обученія грамотѣ у ребенка приводилась въ дѣятельное состояніе только одна память; зубреніе, повтореніе сотни разъ одного и того же—вотъ путь, по которому вели ребенка, при этомъ способѣ, къ искусству читать; дѣтская мысль не находила себѣ никакой пищи: она или отвлекалась отъ безсмысленнаго зубренья и проявляла въ ребенкѣ то апатичное отношеніе къ работѣ, неимѣющей въ его глазахъ никакого смысла и интереса, которое называли „лѣностью“, или притуплялась, замирала и во многихъ дѣтяхъ настолько останавливалась въ своемъ развитіи, что потомъ они казались если не идіотами, то по малой мѣрѣ малоспособными. Ясно, что при такомъ способѣ долженъ былъ въѣдаться въ дѣтскую натуру только одинъ навыкъ—повторять чужія слова, не допытываясь отъ нихъ никакого смысла, а такой навыкъ потомъ, когда ребенку надо было учиться по книжкѣ разнымъ наукамъ, конечно, долженъ былъ представлять иного ребенка, совсѣмъ не глупаго отъ природы, тупицей, неспособнымъ понимать самыя простыя вещи. Не содержа въ себѣ никакой развивающей силы для мышленія, буквенный способъ чуждъ былъ и всякаго личнаго интереса для учащагося: какой интересъ можетъ представить для ребенка процессъ безсмысленнаго затверживанія безсмысленныхъ буки-азъ-ба, ге-ер-а-гра и т. п.? Заинтересовать ребенка—это значитъ привлечь къ работѣ его мысль и вообще душевныя способности, а буквенный способъ нисколько не затрогивалъ ихъ, почему и не содержалъ въ себѣ никакого интереса для маленькаго ученика. Отсюда—необходимость насильственнаго характера въ обученіи, которое уже никакимъ образомъ не могло переходить въ самообученіе, потому что ребенокъ не понималъ въ немъ ровно ничего и учился только потому, что его заставляли учиться подъ страхомъ наказанія.

Отсюда и знаменитая поговорка, что „корень ученія горекъ". Путь, которымъ велъ дѣтей этотъ способъ, былъ противоестественъ во всѣхъ отношеніяхъ; начиная заучиваніемъ названій буквъ, онъ исходилъ изъ впечатлѣній зрѣнія, слѣдовательно, не вводилъ обученія грамотѣ въ кругъ занятій роднымъ языкомъ; онъ состоялъ изъ одного синтеза, который недоступенъ дѣтскому пониманію, если не соединяется съ анализомъ: ребенокъ можетъ соединять отдѣльныя части предмета въ одно цѣлое только тогда, когда предварительно разлагалъ это цѣлое. Не говоримъ уже о томъ, что при буквенномъ способѣ и синтезъ былъ крайне безсмысленъ и потому затруднителенъ: какимъ образомъ изъ *буки-азъ* или *бе-а* могло выйти *ба*—это для ребенка оставалось неразрѣшимой загадкой. Всѣ эти недостатки способа были слишкомъ очевидны, чтобы ихъ можно было бы не замѣтить тѣмъ людямъ, которые смотрѣли на дѣло не исключительно съ ремесленной точки зрѣнія; а потому передовые педагоги еще съ конца прошедшаго столѣтія усиленно добивались, чтобы придать обученію грамотѣ больше смысла и занимательности. Такъ, Базедовъ еще въ 1784 году издалъ руководство, названное имъ „Неожиданнымъ великимъ усовершенствованіемъ искусства обученія чтенію", въ которомъ предлагаетъ рядъ разнообразныхъ нововведеній, облегчающихъ для дѣтей скучный и забивающій процессъ обученія грамотѣ: какъ предварительную подготовку, онъ совѣтуетъ ввести изустныя упражненія въ звукахъ; предлагаетъ буквы заучивать, начиная съ гласныхъ, а не въ алфавитномъ порядкѣ, какъ это дѣлалось обыкновенно; для облегченія самаго заучиванія буквъ и для наглядnаго представленія образованія слоговъ и словъ предлагаетъ употреблять подвижную азбуку и вводить разнообразныя игры, напр.: дѣтямъ раздаютъ буквы, испеченныя изъ тѣста нѣсколько вкуснѣе обыкновеннаго,—по его увѣренію, дѣтямъ достаточно четыре недѣли поѣсть такихъ буквъ, чтобъ научиться читать.

Песталоцци, въ своемъ „Руководствѣ къ обученію складыванію и чтенію", предпосылаетъ азбукѣ устное складываніе слоговъ и словъ, возлагая веденіе этихъ упражненій на обязанность матери, дѣлитъ буквы на гласныя и нѣмыя и устанавливаетъ такой порядокъ обученія: посредствомъ подвижныхъ буквъ, онъ знакомитъ дѣтей сперва съ одной гласной и ея произношеніемъ, потомъ прямо со слогами, представляя къ этой буквѣ нѣмыя; а, ад, сад, дас, рад, дар, о, во, вол, лов, дол; всякій слогъ произносится учителемъ и повторяется дѣтьми до тѣхъ поръ, пока дѣти не запомнятъ его твердо; только послѣ продолжительныхъ упражненій въ складахъ на доскѣ, при помощи подвижныхъ буквъ, дѣти переходятъ къ книгѣ.

Подвижныя буквы, картинки, разговоры объ окружающихъ предметахъ, предварительное изученіе буквы, какъ фигуры, предшествующее заучиванію ея названія, всѣ эти и подобныя нововведенія, конечно, придавали обученію грамотѣ нѣкоторое оживленіе; но самый способъ,

въ сущности своей, оставался тѣмъ же, построеннымъ на ложныхъ началахъ и несоотвѣтствующимъ условіямъ разумнаго школьнаго обученія. Самымъ крупнымъ измѣненіемъ можно считать переходъ отъ заучиванія буквъ къ непосредственному произношенію слоговъ безъ складыванія, т.-е. не произнося отдѣльно названій буквъ, входящихъ въ составъ слога: вмѣсто бе-е-бе—прямо—*бе*, а вмѣсто ес-а-са—прямо—*са*. Это нововведеніе измѣняло буквенный способъ въ *слоговой*: здѣсь уже основою чтенія является не буква, а слогъ. Съ педагогической точки зрѣнія, сущность измѣнилась все-таки очень мало: дѣло попрежнему состояло изъ зубренія, упражняющаго только память ребенка, и то въ самой узкой сферѣ, нисколько не затрогивая мысли; участія личнаго интереса ребенка въ скучной, утомительной работѣ все-таки не было, и характеръ ея оставался попрежнему насильственный, вовсе не похожій на процессъ самообученія; на первомъ планѣ попрежнему стояли впечатлѣнія зрѣнія, а не слуха, и въ методѣ господствовалъ синтезъ. Поэтому и въ слоговомъ способѣ оказались необходимыми разнообразныя внѣшнія улучшенія, которыя парализировали его вредныя стороны, но не касались сущности его. Въ этомъ направленіи работали многіе замѣчательные педагоги, и внѣшнюю сторону дѣла, пріемы и обстановку обученія довели до значительнаго совершенства, такъ что многое, изобрѣтенное ими для улучшенія слогового способа, для внесенія въ дѣло жизни, интереса и разнообразія, заслуживаетъ подражанія и сохранилось до сихъ поръ.

Такъ, педагогъ Гедике въ концѣ XVIII столѣтія (1798 г.) старался осмыслить заучиваніе слоговъ искуснымъ подборомъ ихъ, чтобы каждый слогъ являлся уже цѣлымъ словомъ съ опредѣленнымъ значеніемъ, а эти слоги-слова старался группировать въ цѣлыя фразы, въ такомъ родѣ: садъ былъ тихъ, я пилъ медъ, быкъ ѣлъ злакъ и т. д. Оливье, современникъ Гедике (1804 г.), предпосылаетъ обученію грамотѣ упражненія въ разговорѣ, какъ начало занятій роднымъ языкомъ и довольно полное изученіе звуковъ человѣческой рѣчи, впрочемъ, вовсе не связывая этихъ звуковыхъ упражненій съ обученіемъ грамотѣ: онъ разработываетъ звукоученіе, какъ рядъ предварительныхъ упражненій для развитія органовъ рѣчи; для перехода отъ буквъ къ слогамъ онъ предлагаетъ произносить согласныя, соединяя ихъ собственный звукъ съ глухимъ *е*, которое при чтеніи постепенно сокращать и наконецъ вовсе скрадывать. Какъ ни важны были подробныя улучшенія по отношенію къ веденію дѣла, они не вытекали изъ сущности его: недостатки способа, его противорѣчія и разладъ съ задачею школы оставались во всей силѣ, они только немного парализировались; улучшились только пріемы и обстановка обученія. Но когда люди долго и упорно ходятъ вокругъ да около цѣли, рано или поздно они набредутъ и на

искомую цѣль; такъ и стремленія многихъ честныхъ и энергическихъ людей, желавшихъ придать обученію грамотѣ вполнѣ разумный характеръ, мало-по-малу приближали ихъ къ истинѣ. Уже предваритель ныя звуковыя упражненія, хотя на первое время они были поставлены совершенно особнякомъ, безъ связи съ обученіемъ грамотѣ, представляли важный шагъ на пути къ истинному способу: они вводили въ дѣло впечатлѣнія слуха и наводили на мысль о важности звукоученія, о тѣсной связи его съ грамотой. Эта связь совершенно ясно обнаруживалась, когда, ради облегченія дѣла, учителя прибѣгали къ такому пріему: показавъ дѣтямъ прямые и обратные слоги съ одною гласною (*ба* и *аб* и т. п.), ставили, посредствомъ подвижной азбуки, изучаемую согласную въ срединѣ между гласными, напр. *ива*, и спрашивали дѣтей, какъ прочитать первыя двѣ буквы? *ив*... какъ прочитать послѣднія двѣ? *ва*... какъ прочитать всѣ три? *ива*... что остается, если отнять *и* и *а*? Попробуйте прочитать эту букву одну... Послѣ нѣкоторыхъ попытокъ дѣти получали понятіе объ единичномъ произношеніи согласнаго звука: такое произношеніе оказывалось возможнымъ и прямо приводило къ мысли—почему бы не произносить согласныя буквы, не прибавляя ничего къ ихъ собственному звуку? насколько бы тогда облегчилось складываніе и произношеніе слоговъ, насколько оно осмыслилось бы въ глазахъ дѣтей, которыя никакъ не могутъ понять, почему изъ *бе-а* выходитъ не *беа*, а *ба*? Словомъ, явилась мысль подмѣнить заучиваніе *названій* буквъ заучиваніемъ *звуковъ*, обозначаемыхъ буквами, съ перваго шага устанавливая различіе между звукомъ и буквою. Отсюда возникла мысль о *звуковомъ способѣ* обученія грамотѣ, которая и была обработана довольно обстоятельно въ началѣ прошлаго столѣтія педагогомъ Стефани (1804 г.). Его способъ отличается отъ прежнихъ главнымъ образомъ тѣмъ, что онъ, показывая дѣтямъ буквы въ извѣстной послѣдовательности, начиная съ гласныхъ, прямо учитъ правильно и чисто произносить изображаемые ими звуки, вовсе не сообщая ихъ названій; слѣдовательно, онъ все-таки начинаетъ впечатлѣніями зрѣнія и все-таки идетъ исключительно путемъ синтеза. Но переходя къ сочетанію буквъ, онъ отнюдь не допускаетъ складыванія и подсказыванія со стороны учителя. Выставивъ двѣ буквы, гласную и согласную, образующія прямой или обратный слогъ, напр. *ма* или *ам*, онъ требуетъ, чтобы слогъ былъ прочитанъ непремѣнно самимъ ребенкомъ, какъ сліяніе двухъ звуковъ, непосредственно слѣдующихъ одинъ за другимъ, предлагая для этого разные облегчающіе дѣло пріемы въ такомъ родѣ: выставляются двѣ буквы, согласная и гласная, напр. *ма*; закрывая первую, предлагаютъ дѣтямъ произнести вторую гласную, потомъ, открывъ первую, предлагаютъ прочитать обѣ слитно, или, закрывъ вторую (гласную), предлагаютъ первую тянуть до тѣхъ поръ, пока не откроютъ другой,

а тогда эту послѣднюю быстро присоединить къ первой. Переходя къ чтенію словъ, Стефани до конца выдерживаетъ свое противодѣйствіе складыванію особыми, придуманными для этого, пріемами: предлагая слово, оканчивающееся на гласную, напр. *осока*, начинаютъ чтеніе съ послѣдней буквы, закрывая предыдущія и прибавляя ихъ одну за другой постепенно, образуя путемъ этого наращенія слово: *а, ка, ока, сока, осока*; или, наоборотъ, начинаютъ съ первой буквы, закрывая прочія, и посредствомъ прибавленія буквы за буквой доходятъ до цѣлаго слова: *о, ок, око, окол, околи, околиц, околица;* подобнымъ образомъ переходятъ къ чтенію слоговъ съ двумя и тремя согласными: *ук, укр, укро, укропъ*. Послѣ этого Стефани переходитъ къ анализу—къ разложенію словъ на слоги, вмѣстѣ съ тѣмъ упражняя дѣтей въ чтеніи предложеній, уясняя при этомъ и значеніе знаковъ препинанія, запятой, точки, знака вопросительнаго. Стефани полагаетъ, что по его способу можно научить дѣтей чтенію—въ школѣ *въ полгода*, а на-дому, занимаясь съ однимъ ребенкомъ по часу въ день, *въ три мѣсяца*: видно, что и онъ придавалъ большое значеніе скорости обученія, не предполагая, что его попытка можетъ внести такую реформу въ обученіи грамотѣ, что всякая торопливость въ этомъ дѣлѣ сдѣлается излишнею.

Нужно было разъ напасть на мысль объ изученіи звуковъ и объ основаніи на немъ чтенія, какъ на самомъ прочномъ фундаментѣ, и и дѣло должно было принять совсѣмъ иной характеръ. Выработалась система *звуковыхъ упражненій*, подготовляющихъ дѣтей къ чтенію, и затѣмъ изученіе буквъ, какъ знаковъ для изображенія звуковъ, отодвинулось на второй планъ; слѣдовательно, обученіе грамотѣ стало исходить изъ *впечатлѣній слуха*, къ которымъ уже потомъ присоединялись впечатлѣнія зрѣнія. „При звуковомъ способѣ,—говоритъ Гинчъ, бывшій въ 1845 году директоромъ потсдамской учительской семинаріи,—главное основаніе и начало обученія составляетъ самый звукъ; на него по преимуществу обращается вниманіе учениковъ и на немъ прежде всего упражняются ихъ слухъ и органы рѣчи; а затѣмъ уже, когда ученики достаточно освоились со слышаннымъ звукомъ, имъ дается и знакъ, буква, какъ средство изобразить звукъ и для глазъ и удержать его лучше въ памяти“. Началомъ изученія звуковъ явилось разложеніе сложнаго цѣлаго, слова, на простыя части—звуки, т.-е. *анализъ* (Жакото), къ которому потомъ стали присоединять сложеніе словъ изъ звуковъ, т.-е. *синтезъ*, а отсюда возникла мысль о соединеніи чтенія, основаннаго на сложеніи, съ письмомъ, основаннымъ на разложеніи, т.-е. о соединенномъ обученіи чтенію и письму. Такимъ образомъ, обученіе грамотѣ явилось настолько осмысленнымъ, что стало занимать уже не одну память, но и *мышленіе* дѣтей; сдѣлалось возможнымъ двигать дѣло не насиліемъ и не заучиваніемъ безсмысленныхъ складовъ,

а усиліями собственнаго ума ребенка и личнымъ интересомъ его, соединеннымъ съ этими усиліями: вносится начало *самообученія* и *личнаго интереса* въ предметъ, который долго представлялся мертвящимъ, скучнымъ, отупляющимъ. Главное достоинство звукового способа, по мнѣнію Дистервега, заключается именно въ томъ, что онъ, требуя отъ ученика напряженія силъ и способностей, развиваетъ его умственно и пріучаетъ выговаривать чисто и отчетливо; этотъ способъ, говоритъ онъ, имѣетъ особенное достоинство въ такихъ странахъ, гдѣ господствуетъ дурной выговоръ, гдѣ въ простонародьи многіе звуки или вовсе пропускаются, или вмѣсто нихъ выговариваются другіе; для того, чтобы въ такихъ мѣстностяхъ пріучить дѣтей къ правильному, отчетливому произношенію, одно средство—это обученіе чтенію по звуковому способу. Замѣчательно, что и всѣ усовершенствованные пріемы обученія, которые были придуманы раньше Базедовымъ, Песталоцци, Гедике, Оливье и др., получили полное значеніе и смыслъ только при звуковомъ способѣ: они оказались его частями, открытыми раньше, нежели было открыто цѣлое.

Предварительныя бесѣды о предметахъ, упражненія въ разговорѣ, различеніе гласныхъ и согласныхъ звуковъ, употребленіе подвижныхъ буквъ—все это представлялось пріемами и занятіями, органически связанными съ обученіемъ грамотѣ по звуковому способу, прямо вытекающими изъ его сущности. Чтобы придать этому способу полное значеніе педагогическаго занятія, всецѣло входящаго въ тотъ учебный предметъ начальной школы, который называется „роднымъ языкомъ“, оставалось только еще тѣснѣе связать его съ умственно-словесными упражненіями. Эту задачу выполнилъ въ сороковыхъ годахъ директоръ лейпцигскаго городского училища докторъ Фогель, а вслѣдъ за нимъ—ее обработалъ окончательно учитель берлинской семинаріи для приготовленія учительницъ Бёме. Основныя черты способа, выработаннаго этими педагогами, можно въ сжатомъ видѣ формулировать слѣдующимъ образомъ: 1) Обученіе начинается не съ книги, не съ буквъ, даже не съ звуковыхъ упражненій, а съ предметныхъ уроковъ: разговоръ учителя съ дѣтьми по поводу картинокъ, изображающихъ различные обыденные предметы, или по поводу самыхъ предметовъ, находящихся передъ глазами дѣтей, затрогиваетъ ихъ наблюдательность, мышленіе, воображеніе, даръ слова, при чемъ вопросы учителя руководятъ дѣтьми, возбуждая ихъ къ самодѣятельности и самообученію; разговоръ сопровождается и перемежается разсказами учителя, рисованіемъ, пѣніемъ. 2) Отъ предметнаго урока и умственно-словесныхъ упражненій, его сопровождающихъ, переходятъ къ названію предмета и изученію его: разлагая слова на части, дѣти доходятъ до понятія о звукѣ, какъ недѣлимомъ элементѣ человѣческой рѣчи; знакомятся съ звуками, легкопроизносимыми отдѣльно,

и приголосками, затруднительными для отдѣльнаго произношенія; комбинируютъ въ разнообразныя сочетанія знакомые звуки, образуя новыя слова, изъ которыхъ каждое опять разсматриваютъ какъ сложное цѣлое, вникая въ его значеніе, и разлагаютъ на звуки, такимъ образомъ чередуя анализъ съ синтезомъ. 3) Пріобрѣтя навыкъ въ сложеніи и разложеніи словъ и ясное понятіе о звукѣ вообще и о разнообразіи звуковъ и звуковыхъ сочетаній, знакомятся съ письменнымъ и печатнымъ начертаніемъ буквъ, какъ знаковъ, дѣлающихъ звуки доступными зрѣнію, при чемъ роль ребенка не остается только пассивною, а, напротивъ, постоянно переходитъ въ дѣятельность: онъ выбираетъ изъ массы знаковъ знакомыя буквы, комбинируетъ ихъ, копируетъ, пишетъ, слагаетъ и разлагаетъ слова и фразы, читаетъ комбинаціи свои или товарищей, объясняетъ значеніе словъ, припоминаетъ и повторяетъ содержаніе предметныхъ уроковъ и т. д.

Съ точки зрѣнія выставленнаго выше условія для оцѣнки удовлетворительности способовъ обученія грамотѣ, способъ, только-что изложенный нами, въ общихъ чертахъ, представляетъ слѣдующія достоинства.

1. Какъ способъ *звуковой*, онъ сохраняетъ всецѣло характеристическія особенности всякаго звукового способа: исходитъ изъ впечатлѣній слуха, съ перваго раза устанавливая правильное отношеніе къ языку, и потомъ уже присоединяетъ къ нимъ впечатлѣнія зрѣнія, такимъ образомъ ясно различая звукъ, матеріалъ, и букву, его обозначеніе.

2. Какой способъ, *соединяющій чтеніе съ письмомъ*, онъ разумно соединяетъ анализъ съ синтезомъ.

3. Какъ способъ, дающій посильную работу *всѣмъ душевнымъ силамъ ребенка*, онъ вноситъ въ обученіе личный интересъ, возбуждая въ дѣтяхъ охоту и любовь къ ученію и обращая его въ процессъ самообученія.

Слѣдующая бесѣда наша будетъ посвящена примѣрной обработкѣ этого способа обученія въ примѣненіи къ русской грамотѣ, по нашему руководству, въ первый разъ изданному въ 1871 году, съ приложеніемъ трехъ книжекъ для чтенія съ постепенно возрастающимъ числомъ буквъ. Но предварительно коснемся литературы по обученію русской грамотѣ вообще и остановимся на болѣе распространенныхъ ея явленіяхъ, чтобы выяснить тѣ положенія, которыя легли въ основу сказанной обработки.

У насъ долго, до появленія и распространенія „Родного Слова“, въ первый разъ изданнаго покойнымъ авторомъ его, Константиномъ Дмитріевичемъ *Ушинскимъ*, въ 1864 году, господствовало обученіе грамотѣ по букварямъ съ азами и складами, хотя попытки примѣненія

звукового способа, напримѣръ въ трудахъ *Студитскаго* и *Золотова*, появлялись гораздо раньше. Особенно интереснымъ представляется трудъ *Алексѣя Гуслистаго*, изданный въ 1828 году. Гуслистый самостоятельно пришелъ къ открытію звукового способа, подобно Стефани, а не заимствовалъ его у другихъ. Онъ случайно напалъ на мысль о звуковомъ способѣ, обучая въ Москвѣ одного мальчика, которому грамота никакъ не давалась при прежнемъ способѣ обученія. Къ сожалѣнію, мы не имѣемъ свѣдѣній ни о личности, ни о жизни русскаго изобрѣтателя звукового способа; руководство его имѣло, кажется, два изданія, но изобрѣтеніе его не привилось въ Россіи, и начало господству звукового способа у насъ, въ школѣ и въ домашнемъ обученіи, положено только „Роднымъ Словомъ“. На этомъ популярномъ и талантливомъ трудѣ, сослужившемъ важную службу въ дѣлѣ обученія русскихъ дѣтей, мы и остановимся прежде всего.

Покойный Ушинскій имѣлъ въ виду не столько школу и учителей, сколько семью и образованныхъ матерей (см. Книгу для учащихъ, стр. 1, 2, 3, 10, 11, 13 и др.); тѣмъ болѣе онъ не могъ имѣть въ виду особенностей и потребностей нашей народной школы, которой, двадцать лѣтъ тому назадъ, когда обработывалось „Родное Слово“, можно и сказать, вовсе и не существовало. Тѣмъ не менѣе его руководство къ обученію грамотѣ и обѣ книжки для чтенія отличаются такими достоинствами, что получили весьма широкое распространеніе въ русской народной школѣ, хотя въ примѣненіи ихъ на практикѣ нельзя не замѣтить большихъ и существенныхъ отступленій отъ наставленій автора.

Планъ и методъ обученія грамотѣ по Ушинскому состоитъ въ слѣдующемъ:

1. Предварительныя *наглядныя бесѣды*, какъ упражненія, „возбуждающія мысль и вызывающія выраженіе этой мысли въ словѣ“; цѣль ихъ—учить дитя наблюденію, обогащать его душу возможно полными, яркими образами, какъ элементами мыслительнаго процесса, и развивать изустную рѣчь. Эти бесѣды предшествуютъ обученію грамотѣ и потомъ постоянно должны сопровождать это обученіе и чтеніе (стр. 29, 30 и т. д.). Вотъ эта именно часть программы покойнаго Ушинскаго на практикѣ, въ большинствѣ случаевъ, оставалась и остается безъ исполненія, хотя въ его руководствѣ содержатся весьма обстоятельныя и важныя разъясненія по этому предмету.

2. *Писаніе элементовъ азбуки и простѣйшихъ гласныхъ буквъ*, а рядомъ—*звуковыя упражненія*, приготовляющія къ чтенію, одновременно. Для звуковыхъ упражненій, имѣющихъ задачей пока только изученіе гласныхъ звуковъ, рекомендуется такой пріемъ: учитель произноситъ отдѣльные звуки и заставляетъ дѣтей повторять ихъ; ученики постепенно знакомятся съ гласными звуками—*а*, *о*, *и*, нахо-

дятъ ихъ въ словахъ, произносимыхъ учителемъ, и сами придумываютъ слова съ тѣмъ или другимъ звукомъ; пишутъ сначала элементы („прямая черточка“, „черта съ крючкомъ“, „черта съ двумя крючками“, „ноликъ“), потомъ буквы *а, о, и*.

3. Продолженіе *звуковыхъ упражненій съ гласными* звуками и полугласнымъ *й*, *писаніе* всѣхъ *гласныхъ буквъ* и сочетаній ихъ (стр. 43). Порядокъ изученія звуковъ и буквъ такой: *а, о, и, е, у, ы, я, ю, й, ё*.

4. *Звуковыя упражненія для* изученія *согласныхъ* звуковъ, *писаніе согласныхъ буквъ и цѣлыхъ словъ, первое чтеніе* книжки *по рукописному* шрифту. При изученіи согласныхъ звуковъ авторъ обращается къ звуковому *анализу*: изъ сравненія звукового состава словъ *ужъ* и *усъ* (авторъ рекомендуетъ непремѣнно объяснять дѣтямъ значеніе словъ) дѣти узнаютъ звуки *ж* и *с*, затѣмъ пишутъ слова *усы* и *осы* и читаютъ ихъ,—это и есть начало чтенія. Послѣ этого дѣтямъ раздаются книжки и затѣмъ идутъ рядомъ: звуковыя упражненія, письмо и чтеніе по книгѣ, сперва рукописнаго шрифта, а потомъ и печатнаго. Согласныя буквы вводятся въ чтеніе и письмо въ такой послѣдовательности: *с, в, л, ш, н, г, т, м, п, д, ц, з, р, к, х, б, ж, ч, щ, ф*; въ это же время, между прочимъ, выясняется значеніе буквъ: *ѣ, і, э, ъ, ь*. Вся эта работа, по мнѣнію автора, можетъ быть выполнена въ шесть мѣсяцевъ, и онъ не признаетъ полезнымъ вести ее быстрѣе, чтобы научить дѣтей поскорѣе читать и писать. „Я предпочитаю, говоритъ онъ (стр. 55, 56), медленно пріучать дитя механизму чтенія и письма, но вмѣстѣ съ тѣмъ развивать въ немъ способность вниманія, устную рѣчь, разсудокъ, обогащать его память живыми образами и мѣткими словами для выраженія этихъ образовъ и вводить его понемногу въ живой народный языкъ. Но вотъ дитя въ состояніи, звукъ за звукомъ, буква по буквѣ, разобрать, прочесть и написать каждое слово,—все это, конечно, очень медленно и съ трудомъ. Что же дать читать такому слабому читателю?“ Вотъ авторъ и предлагаетъ для начинающаго читателя одну за другою двѣ книжки „Родного Слова“, содержаніе и достоинство которыхъ извѣстны всякому. Къ сожалѣнію, нельзя опять не замѣтить, что и при употребленіи этихъ прекрасныхъ книжекъ въ школѣ, совѣты автора, особенно относительно наглядныхъ бесѣдъ, предшествующихъ чтенію и сопровождающихъ его, въ большинствѣ случаевъ, исполняются плохо или вовсе не исполняются. Къ числу многихъ причинъ неудовлетворительнаго примѣненія на практикѣ „Родного Слова“, кажется, между прочимъ, слѣдуетъ отнести неожиданное распространеніе новой работы по обученію русской грамотѣ, появившейся черезъ три года послѣ „Родного Слова“, которая представляется нѣкоторымъ отступленіемъ назадъ. Это „*Руководство*

къ обученію грамотѣ, составленное барономъ Н. А. Корфомъ". Оно появилось въ 1867 году и нынѣ издается подъ названіемъ „Какъ учить грамотѣ ребятъ и взрослыхъ".

„Если вы сдѣлаете то, что я вамъ скажу, провозгласилъ авторъ въ своемъ обращеніи къ наставникамъ (стр. 1-я), то ребенокъ, вовсе не знающій азбуки, черезъ два мѣсяца будетъ у васъ читать по-русски и по-славянски и писать по-русски; онъ, конечно, не будетъ писать красиво и не будетъ читать бойко, но сумѣетъ изобразить буквами тѣ слова, которыя вы ему скажете, тѣ звуки, которые онъ отъ васъ услышитъ, и будетъ въ состояніи безъ складовъ прочитать во всякой книгѣ, которая попадется ему въ руки". Въ концѣ того же обращенія высказывается, что черезъ четыре мѣсяца „новые ученики будутъ читать бойко". Изъ сказаннаго видно, что баронъ Корфъ, въ противоположность Ушинскому, на первый планъ выдвигаетъ скорость обученія грамотѣ и срокъ, опредѣляемый для этого Ушинскимъ, сокращаетъ втрое. Эту торопливость авторъ объясняетъ, въ своей книгѣ „Русская начальная школа", особенными условіями русской народной школы. „Періодъ обученія, говоритъ онъ, такъ кратокъ, что необходимо дорожить всякой минутой, не только каждымъ днемъ; а быстрота обученія такъ сильно дѣйствуетъ на взрослое крестьянское населеніе, что необходимо дорожить ею, какъ лучшимъ средствомъ зарекомендовать народную „новую" школу, привлечь къ школѣ народъ" (стр. 139). Имѣя въ виду эту быстроту обученія грамотѣ, баронъ Корфъ, предлагая вести обученіе по звуковому способу, отбрасываетъ и наглядныя бесѣды, и звуковыя упражненія, и писаніе элементовъ, предлагая прямо, послѣ одного вступительнаго урока, приступать къ азбукѣ, къ чтенію и письму по печатному. Цѣль вступительнаго урока та, чтобы новички освоились съ школой и съ учителемъ, познакомились съ школьными порядками (Р. Н. Ш., стр. 128, 129). Самое обученіе грамотѣ идетъ такъ:

1. Учитель показываетъ дѣтямъ буквы, одну за другою, произноситъ въ одиночку звукъ, изображаемый каждою буквою, заставляетъ учениковъ повторять этотъ звукъ и писать его букву *по печатному*. Слѣдовательно, нельзя сказать, чтобы баронъ Корфъ обучалъ совмѣстно, *одновременно*, чтенію и письму: вырисовываніе печатныхъ буквъ вовсе не письмо, хотя, конечно, подготовляетъ къ нему, какъ подготовляетъ и составленіе словъ изъ подвижной азбуки. Собственно письмо, по руководству барона Корфа, какъ увидимъ, начинается гораздо позже. Какъ только ученики узнали двѣ буквы, *а* и *м*, учитель соединяетъ ихъ, образуя слоги *ам* и *ма*, учитъ дѣтей сліянію звуковъ и чтенію слоговъ. Изъ этого видно, что баронъ Корфъ придерживается *синтетическаго* пріема: онъ начинаетъ съ отдѣльныхъ буквъ и звуковъ,

потомъ переходитъ къ образованію изъ нихъ слоговъ и словъ. При этомъ рекомендуется, чтобы ученики *сами* догадались, какое сочетаніе получится изъ сліянія данныхъ звуковъ, а „если бы это не случилось, учитель долженъ объяснить, что изъ двухъ звуковъ *а* и *мъ* выйдетъ звукъ (NB) *ам.*“ Чтобы помочь ученикамъ самимъ дойти до сліянія звуковъ, въ „Рус. Нач. Школѣ“ рекомендуется говорить ученику, составивъ на классной доскѣ *ам*: „*пой* первую букву, *тяни* этотъ звукъ, а потомъ вторую букву, *не бросая первой*, легонько къ первой прибавь“ (стр. 147). На первомъ урокѣ ученики должны узнать, читать и писать *по печатному* (NB) буквы *а* и *м*, слова *мама* и *маша*, а вмѣстѣ съ тѣмъ получить понятіе о сліяніи звуковъ, которое закрѣпляется упражненіями на трехъ сказанныхъ буквахъ. Въ двадцать-пять уроковъ ученикамъ сообщается вся азбука, кромѣ *ъ*, *ь*, *й*, въ такомъ порядкѣ: *а*, *м*, *ш*, *о*, *к*, *у*, *р*, *и*, *і*, *ж*, *ч*, *с*, *д*, *б*, *г*, *в*, *з*, *л*, *н*, *п*, *т*, *ф*, *ѳ*, *х*, *ц*, *щ*, *ы*, *е*, *ѣ*, *э*, *ё*, *ю*, *я*. Узнавая постепенно букву за буквою, ученики читаютъ составляемые учителемъ слоги и слова и пишутъ по печатному; при этомъ слова съ согласной буквой на концѣ составляются и пишутся безъ твердаго знака, а словъ съ мягкимъ знакомъ на концѣ и словъ съ обоими этими знаками въ серединѣ—учитель избѣгаетъ. Въ 26-мъ урокѣ дается понятіе о буквахъ *ъ* и *ь* и объ употребленіи ихъ на концѣ словъ; но привычка, которую, какъ понятно само собой, пріобрѣтаютъ ученики, писавшіе довольно долго безъ твердаго знака всѣ слова съ твердымъ согласнымъ звукомъ на концѣ, здѣсь, конечно, является причиной замедленія и трудности для дѣтей этого урока; необходимость буквы *ь* понимается и усвоивается ими легко, но необходимость буквы *ъ*, при сложившейся привычкѣ обходиться безъ нея, имъ никакъ не дается: привычка беретъ свое, и учителю предстоитъ большой трудъ побѣдить эту привычку и замѣнить ее новой. Въ 27-мъ урокѣ выясняется употребленіе буквъ *ъ* и *ь* внутри словъ, въ 28-мъ—значеніе и употребленіе буквы *й*.

2. Послѣ вышеизложенныхъ занятій слѣдуетъ упражненіе въ чтеніи и обученіе письму, въ настоящемъ значеніи этого слова. Въ 1-мъ изданіи своего „Руководства“ авторъ совѣтовалъ читать сперва 1-ю, а потомъ и 2-ю книжку „Родного Слова“ Ушинскаго: идетъ рядомъ чтеніе 1-й книжки „Родного Слова“ и писаніе элементовъ азбуки. „Эти фигуры (элементы), по словамъ автора, придется ученикамъ писать довольно долго, и только тогда, когда они научатся писать ихъ изрядно, можно перейти къ прописямъ „Родного Слова“, непосредственно слѣдующимъ за фигурами, и, можетъ быть, *по прошествіи года*, писать прописныя буквы“. Слѣдовательно, параллельнаго чтенія и письма, при обученіи по руководству барона Корфа, собственно говоря, не существуетъ. Затѣмъ, только при чтеніи 2-й книжки (т.-е.

2-го года) „Родного Слова“ авторъ считаетъ возможнымъ установить правило: „подвигаться медленно впередъ, лишь бы ученики *поняли* всякое слово“ (стр. 16). Такимъ образомъ, если грамотностью признавать умѣнье сознательно, съ пониманіемъ, читать и писать, притомъ писать, конечно, не по печатному, то по „Руководству“ барона Корфа она достигается не ранѣе года, а вовсе не въ два мѣсяца, то-есть вдвое медленнѣе, нежели по „Родному Слову“ Ушинскаго. Вотъ къ чему приводитъ эта погоня за скоростью обученія, ради которой приносится въ жертву все, что въ звуковомъ способѣ есть живого и благотворнаго. Впослѣдствіи, для замѣны „Родного Слова“ или—вѣрнѣе—для подготовленія къ нему, при обученіи грамотѣ по руководству барона Корфа, явились: „Малютка“ того же автора и „Русская грамота“ г. Добровольскаго, обѣ въ 1872 году. „Малютка“—неудачная первая книжка послѣ азбуки, сухая и однообразная по содержанію, состоитъ изъ тридцати довольно странныхъ статеекъ. Каждая статейка представляетъ наборъ словъ, отрывочныхъ предложеній, пословицъ и вопросовъ, подъ однимъ общимъ заглавіемъ, въ такомъ родѣ: „Волкъ, волчій хвостъ. Волчья пасть. Волчье сердце. Голова. Уши. Глаза. Пасть. Верхняя челюсть. Нижняя челюсть. Клыкъ. Клыки. Волкъ хищный звѣрь; но похожъ не на кошку, а на собаку. Чѣмъ?... Мы называемъ хищнымъ всякое дикое плотоядное животное. Одичалую собаку трудно отличить отъ волка. Почему?...“ и т. д. „Русская грамота“, составленная учителемъ народной школы г. Добровольскимъ, имѣетъ цѣлью дать ученикамъ матеріалъ для упражненія въ чтеніи съ постепенно возрастающимъ числомъ буквъ, по мѣрѣ того, какъ они знакомятся съ азбукой по „Руководству“ барона Корфа. Впрочемъ, составитель „Русской грамоты“ настаиваетъ на нѣкоторыхъ отступленіяхъ отъ этого руководства, хотя принадлежитъ къ числу послѣдователей его, и это придаетъ его отступленіямъ особенную важность, тѣмъ болѣе, что они вызваны, какъ видно, практикой мыслящаго учителя. Г. Добровольскій предпосылаетъ показыванію буквъ и составленію словъ звуковыя упражненія: „учитель произноситъ слово, выговаривая каждую букву (звукъ?) громко, внятно и протяжно; дѣти должны разложить слово на звуки, т.-е. разобрать по слуху, изъ какихъ звуковъ состоитъ оно, и затѣмъ сложить его изъ подвижныхъ буквъ“ (стр, IV), т.-е. дѣло начинается *звуковымъ анализомъ*, котораго нѣтъ у барона Корфа. Затѣмъ г. Добровольскій измѣнилъ порядокъ изученія азбуки такъ, чтобы удобнѣе было составить матеріалъ для чтенія съ постепенно возрастающимъ числомъ буквъ и вести изученія азбуки, такъ сказать, на самомъ чтеніи, а не отдѣльно отъ него. Для этого, между прочимъ, онъ довольно рано (послѣ 17 буквъ) вводитъ ъ и ъ. Конечно, матеріалъ для чтенія съ небольшимъ числомъ буквъ

не отличается богатствомъ содержанія: сначала онъ состоитъ изъ отдѣльныхъ словъ, только съ 10-ти буквъ начинаются фразы, составленныя не особенно удачно (напр. „жара комару мука“, „у *карасика* икра“ и т. п.); но требовать содержательнаго, интереснаго и во всѣхъ отношеніяхъ безукоризненнаго чтенія изъ 6—10 буквъ и невозможно: тутъ интересъ для начинающаго ученика заключается не столько въ содержаніи читаемаго, сколько въ самомъ фактѣ чтенія, и во всякомъ случаѣ маленькому ученику интереснѣе читать отдѣльныя слова и самыя незамысловатыя фразы, съ которыми онъ можетъ и будетъ соединять живыя представленія, если учитель позаботится объ этомъ, нежели *бра, вра, гра, дра* и т. п., даже невозможныя сочетанія звуковъ, такъ называемыя *склады*, какими угощали дѣтей старые буквари, да и въ недавнее время угощала азбука графа Л. Н. Толстого, великаго художника, но не великаго педагога: на стр. 16-й его двухрублевой „Азбуки“, изд. 1872 г., смотри: *бска, шрта, бстро, бздна, вздра, вспля, вздны*, и т. п.,—развѣ это возможныя сочетанія? А чтеніе этихъ *шрта, бздна, вздра*, и проч. продолжалось гораздо дольше и позже отъ начала обученія, нежели чтеніе незамысловатыхъ и иногда неловкихъ фразъ, предлагаемыхъ г. Добровольскимъ, у котораго послѣ 20 буквъ идутъ пословицы, загадки, маленькія сказочки и разсказы, уже весьма занимательные для дѣтей, и вся азбука изучается на самомъ чтеніи, притомъ—чтеніи сознательномъ отъ начала до конца.

Одновременно съ руководствомъ барона Корфа, т.-е въ 1867 году, появились въ печати: „Азбука“, руководство для учащихъ, и „Первая книжка для чтенія“, изданныя редакціей журнала „Дѣтскій Садъ“ (Я. М. и А. С. Симоновичъ), трудъ не приспособленный къ потребностямъ народной школы, но весьма почтенный, болѣе въ духѣ Ушинскаго, нежели барона Корфа. Это руководство совѣтуетъ начинать обученіе чтенію и письму послѣ того, какъ ребенокъ нѣсколько познакомился съ отечественнымъ языкомъ, когда онъ чувствуетъ „нѣкоторую потребность въ чтеніи и письмѣ“, когда умѣетъ „выражать свои мысли и понимать чужія мысли“ и т. под. Обученіе грамотѣ распредѣлено на 6 мѣсяцевъ и представляетъ 3 періода:

1. Первый мѣсяцъ посвящается *звуковому анализу*; тутъ дается дѣтямъ понятіе о словѣ, о слогѣ, о словахъ односложныхъ, двусложныхъ и т. д., о звукѣ, при чемъ вниманіе обращается исключительно на *гласные* звуки.

2. Второй мѣсяцъ посвящается *звуковому синтезу* и лѣпкѣ буквъ изъ глины.

3. Третій, четвертый, пятый и шестой мѣсяцы отдаются болѣе серьёзному изученію звуковъ, по отношенію къ органамъ рѣчи, чте-

нію и письму. Здѣсь идетъ параллельно изученіе звуковъ и буквъ, печатныхъ и письменныхъ, и упражненія въ письмѣ, по печатному и по письменному, и въ чтеніи. По окончаніи азбуки, рекомендуется отдавать пятый мѣсяцъ исключительно упражненіямъ въ письмѣ, а шестой чтенію „Первой книги“ и бесѣдамъ по картинкамъ, которыя содержатся въ этой книгѣ. Эта книга—одинъ довольно длинный разсказъ съ картинками, исторія ребенка отъ рожденія до поступленія въ школу. Понятно, что такая книга для перваго чтенія послѣ азбуки совершенно неудобна.

Въ слѣдующемъ, 1868 году, вышли „Первая учебная книжка“ І. И. Паульсона и руководство къ ней („Способъ обученія грамотѣ по первой учебной книжкѣ“). Это была первая попытка обработки для обученія русской грамотѣ звукового способа Фогеля-Бёме, соединяющаго не только чтеніе съ письмомъ, но также обученіе грамотѣ съ предметными уроками, упражненіями устной рѣчи, счетомъ, рисованіемъ, черченіемъ, пѣніемъ и гимнастикой. Г. Паульсонъ начинаетъ занятія „приготовительными упражненіями“, которыя продолжаются отъ двухъ до четырехъ недѣль (стр. 38). Содержаніе этихъ упражненій—разговоры учителя съ дѣтьми объ ихъ именахъ, о семьѣ каждаго, о классной комнатѣ, о предметахъ, которые въ ней находятся, наконецъ о телѣгѣ; это неожиданное появленіе на сцену *телѣги* объясняется тѣмъ, что предметомъ для перваго наглядnаго урока, въ связи съ обученіемъ грамотѣ у г. Паульсона выбраны *оси*, такъ какъ названіе этого предмета, слово *оси*, очень удобно для начала звуковыхъ упражненій; рядомъ съ этими разговорами идутъ первоначальныя занятія счетомъ по Грубе, также рисованіе линій и фигуръ, образцы которыхъ помѣщены въ „Первой учебной книжкѣ“. Послѣ этого идетъ собственно „обученіе грамотѣ“ по слѣдующему плану:

1. Разсмотрѣніе и описаніе предмета, сопровождаемое чтеніемъ или разсказомъ учителя. Предметы для наглядныхъ бесѣдъ: оси, сани, дуга, пила, рама, чаша, метла, лейка, рукавица, фонарь, ухватъ, щипцы, корзина, юла, рюмка, ружье, гнѣздо. Нельзя не замѣтить, что въ выборѣ предметовъ нѣтъ никакой опредѣленной руководящей мысли. Авторъ говоритъ (стр. 18), что онъ выбиралъ предметы *самые обыкновенные* (мотивъ слишкомъ условный: вездѣ ли *рюмка, лейка* или *ружьё* предметы самые обыкновенные?), по возможности *однородные (оси* и *рюмка? сани* и *чаша? рукавица* и *ружье? дуга* и *гнѣздо?), простые по очертанію* (для облегченія рисованія, но рисунки изъ кривыхъ линій появляются такъ рано и такъ комбинируются съ рисунками изъ прямыхъ, что и эта цѣль не достигается). А между тѣмъ совершенно упущены изъ виду два важныя условія начальныхъ наглядныхъ бесѣдъ: занимательность избираемыхъ предметовъ для маленькихъ учениковъ и внутренняя

связь между отдѣльными уроками, единство цѣлаго. Еще менѣе удаченъ подборъ предметовъ, предлагаемый для замѣны перваго, на всякій случай: сито, луна (рисованіе, значитъ, начинается прямо съ *кривыхъ*), ухо, перо, очки, гребень, ножницы, фуфайка, замокъ, ящикъ, вишня, каюта (тутъ ужъ о предметахъ *самыхъ обыкновенныхъ* нѣтъ и мысли, объ однородности луны, фуфайки и каюты тоже не можетъ быть рѣчи), звѣзда (стр. 74). Здѣсь потеряно и то преимущество предметовъ перваго выбора, что они доступны непосредственному наблюденію дѣтей въ классѣ: луну и каюту не принесешь въ классъ.

2. *Рисованіе разсмотрѣннаго предмета* по даннымъ оригиналамъ.

3. *Копировка названія предмета*, написаннаго учителемъ на классной доскѣ.

4. Устное *разложеніе слова на звуки* (звуковой анализъ).

5. *Разложеніе* написаннаго *слова на буквы.*

6. Систематическія *упражненія въ письмѣ*, писаніе элементовъ, буквъ и словъ.

7. Знакомство съ *печатными буквами* и составленіе изъ нихъ слоговъ и словъ.

8. *Писаніе* вновь составленныхъ *словъ.*

Буквы изучаются въ такомъ порядкѣ: о, с, и, а, н, д, у, г, п, л, р, м, ч, ш, т, е, й, к, в, ц, ф, ь, х, ъ, щ, ы, з, я, б, ю, ж, ё, ѣ, э, і, ѳ. Послѣ этого ученики знакомятся съ прописными буквами и переходятъ, во второмъ полугодіи (стр. 79), къ упражненіямъ въ письмѣ перомъ, въ связномъ и „осмысленномъ чтеніи“ (какъ будто раньше допускалось *безсмысленное* чтеніе) и въ чтеніи церковно-славянскомъ. Для этихъ упражненій служитъ „Первая учебная книжка“. Она содержитъ въ себѣ: контуры предметовъ для рисованія, азбуку русскую и церковно-славянскую, прописи, изображеніе чиселъ перваго десятка кружочками и цифрами, сборникъ разсказовъ, описаній, басенъ, стихотвореній, поговорокъ, загадокъ, наконецъ—молитвы, заповѣди, символъ вѣры и притчу о блудномъ сынѣ (для церковно-славянскаго чтенія). Вообще сборникъ составленъ на подобіе второй книжки „Родного Слова“, но далеко уступаетъ ей въ выборѣ и обработкѣ матеріала: „тамъ русскій духъ, тамъ Русью пахнетъ“, чего никакъ нельзя сказать про книжку г. Паульсона, набитую множествомъ безцвѣтныхъ, приторныхъ и фальшивыхъ поучительныхъ разсказовъ. Разсказывается, напримѣръ, какъ больная мать отдала шестилѣтнему Володѣ корзину съ яблоками, чтобы онъ отнесъ ее къ именинницѣ-бабушкѣ, да еще одно яблоко, чтобы онъ съѣлъ его самъ; а благонравный Володя, поздравивъ бабушку, сперва подалъ ей корзину отъ маменьки, потомъ „робко (почему же робко?) вынулъ изъ кармана свое яблоко и проговорилъ тихо: а это отъ Володи“ (стр. 32). Разсказывается, какъ лакомка Таня, послан-

ная матерью въ кладовую за лимономъ, всунула палецъ въ горшокъ съ медомъ, а тамъ откуда-то взялся ракъ (?) который больно ущипнулъ лакомку клешней и повисъ на ея пальцѣ: такъ плачущая Таня и принесла матери, вмѣсто лимона, рака (стр. 36). Разсказывается, какъ Павлуша бѣгалъ въ лѣсу, гдѣ его манили и звали къ себѣ: дубъ—полежать въ его прохладной тѣни, ландышъ—понюхать его пріятнаго запаха, земляника и бѣшеница—попробовать ихъ ягодъ; но благоразумный Павлуша разсудилъ иначе: онъ сперва побѣгалъ, потомъ нарвалъ ландышей—для матери, земляники—для „сестрицы", бѣшеницы—чтобы показать отцу и узнать отъ него, что̀ это за ягоды, потомъ отдохнулъ въ тѣни дуба и весело пошелъ домой... Все это трогательно, пожалуй—поучительно, но приторно до тошноты, безцвѣтно, фальшиво и очень скучно.

Вслѣдъ за трудомъ г. Паульсона, въ 1869 году, появились: „Руководство къ обученію грамотѣ по звуковому способу" и „Книга для чтенія при обученіи грамотѣ", составленныя покойнымъ Ѳ. Ѳ. Резенеромъ и г. Волковымъ. Это руководство предлагаетъ начинать дѣло черченіемъ линій по точкамъ и писаніемъ элементовъ азбуки по квадратной сѣткѣ и по счету, а затѣмъ вести обученіе грамотѣ, чтенію и письму параллельно, по слѣдующему плану:

1. Разложеніе сказанныхъ учителемъ словъ на слоги, слоговъ на звуки (звуковой *анализъ*), при чемъ выдѣляется звукъ сообщаемой вслѣдъ затѣмъ буквы; звуковой *синтезъ* производится уже прямо на буквахъ, и самый трудный вопросъ о сліяніи звуковъ оставленъ безъ объясненія, зато на первомъ же урокѣ, кромѣ выдѣленія звуковъ *а* и *м*, кромѣ сообщенія ихъ печатныхъ и письменныхъ знаковъ, кромѣ составленія изъ подвижныхъ буквъ, чтенія и письма слоговъ *ам* и *ма*, дается еще понятіе объ *ударенiи*.

2. Показываніе, одной за другой, печатныхъ буквъ и писаніе рукописныхъ. Порядокъ буквъ такой: *а, м, ш, с, у, и, ч, х, ж, р, в, п, б, т, д, л, г, к, з, н, о, е, ъ, ё, э, ъ, ь, я, ю, ы, ц, щ, ф, ѳ*.

Буквы ъ и ь сообщаются въ концѣ, но до этого времени руководство тщательно избѣгаетъ давать для чтенія дѣтямъ слова съ согласнымъ звукомъ на концѣ.

3. Упражненія въ составленіи изъ подвижныхъ буквъ, въ чтеніи и писаніи словъ и фразъ. Эти упражненія сопровождаютъ изученіе каждой новой буквы; для этого въ „Руководствѣ" и „Книжкѣ для чтенія" дается готовый подборъ словъ и фразъ съ постепенно-возрастающимъ числомъ буквъ. Но этотъ подборъ далеко нельзя назвать удачнымъ. Напримѣръ, въ „Руководствѣ": мучу муху (стр. 11), мажу чашу, у Саши сажа, мучу ужа (12), Саша, сажай паву,

у папаши арба, баба у амбара, дама рада мужу, души жабу (13), баба упала у сушила, Саша садила мужа (?) у амбара. Даша гасила сигару, у гусара гитара, гусара ругали и били, Маша упала губами (14) и т. п.; въ „Книжкѣ для чтенія“: машу Машу, усачи, мажу чашу, у Саши сажа (стр. 2), суши айву, вижу вашу мамашу у мужа (3), у папаши арба, вари тушу, дари духи, кума мигала куму (5), куда указала баба? (извольте отвѣчать на такой неожиданный вопросъ!), у турка чалма у бурка, галка каркала (?), саржа марка (6), у Адамки бабки битки, Даша спала у сруба, баба спалила рубаху у шва... и т. п. на 17-ти страницахъ. „Книжка для чтенія“, кромѣ этого неудачнаго подбора словъ и фразъ, содержитъ въ себѣ сборникъ разсказовъ и стиховъ, частью подобранныхъ самостоятельно, частью заимствованныхъ изъ Ушинскаго, Перевлѣсскаго, Паульсона (съ указаніями), и матеріалъ для обученія церковно-славянскому чтенію (молитвы, заповѣди, символъ вѣры, отрывки изъ Евангелія). Въ книжкѣ нѣтъ ни „дѣловыхъ“ статеекъ, ни вопросовъ, ни неоконченныхъ фразъ, ни задачекъ, ни загадокъ, ни картинокъ для устныхъ и письменныхъ словесныхъ упражненій; переходъ отъ чтенія словъ и отдѣльныхъ фразъ, въ родѣ приведенныхъ выше, къ связнымъ, довольно длиннымъ разсказамъ и баснямъ (Крылова, Дмитріева, Хемницера) представляется слишкомъ рѣзкимъ, крутымъ.

Въ томъ же 1869 году появилась „Грамота“, довольно распространенная въ свое время книжка священника Н. Н. Блинова, сельскаго учителя Вятской губерніи, и его же книжка для учителей „О способахъ обученія предметамъ учебнаго курса начальныхъ народныхъ училищъ“. Этотъ авторъ предлагаетъ вести обученіе грамотѣ, одновременно чтенію и письму, придерживаясь въ изученіи звуковъ преимущественно *синтетическаго* пріема, по такому плану:

1) Сперва учитель знакомитъ учениковъ со всѣми гласными звуками и буквами, какъ письменными (о предварительныхъ упражненіяхъ въ писаніи элементовъ азбуки ничего не говорится), такъ и печатными. Тутъ же, постепенно изучая гласные звуки и буквы, ученики знакомятся и съ сочетаніями ихъ, при чемъ, кстати, вводится и полугласное *й*.

2) Затѣмъ слѣдуетъ постепенное выдѣленіе согласныхъ звуковъ посредствомъ разложенія словъ (пріемъ уже *аналитическій*), знакомство съ буквами ъ и ь и постепенное чтеніе по книжкѣ. На сліяніе звуковъ, какъ необходимое условіе чтенія, вниманія не обращено. Порядокъ изученія буквъ такой: *м, л, с, ш, н, в, г, ъ, ь, д, к, п, т, х, б, р, ж, з, ч, ф, ѳ, щ, ц*. Для упражненія въ чтеніи „Грамота“, которую авторъ совѣтуетъ раздавать дѣтямъ, когда они узнаютъ первую согласную букву *м*, предлагаетъ подборъ словъ и фразъ съ постепенно возрастающимъ числомъ буквъ въ порядкѣ ихъ изученія. Этотъ

подборъ не безъ крупныхъ недостатковъ: нельзя признать пригодными для первоначальнаго чтенія, когда ученики съ трудомъ могутъ прочитать коротенькое слово, трудно-произносимыя скороговорки (стр. 4, 5, 6, 7); съ другой стороны, едва ли пригодны и отдѣльныя слова съ отвлеченнымъ значеніемъ, какъ *если*, *ему*, *она*, *вы*, *здѣсь*, *всадъ*, *что*, *чей* (стр. 2, 3, 4, 6); загадка о пятидесяти галкахъ и тристашестидесяти-пяти скворцахъ, которые снесли одно яйцо, кромѣ того, что даетъ чудовищное представленіе, преждевременна для учениковъ, которые едвали могли познакомиться удовлетворительно и съ числами первыхъ двухъ десятковъ. Авторъ настаиваетъ, чтобы ни въ какомъ случаѣ не сообщать ученикамъ въ день болѣе одной буквы: „главное, говоритъ, безъ поспѣшности", „самое скорое обученіе—одна буква въ день". Для дальнѣйшаго чтенія, въ книжкѣ „О способахъ обученія", указывается „Родное Слово" Ушинскаго.

Въ 1871 году вышло наше „Руководство" съ „Азбукой и уроками чтенія", въ трехъ книжкахъ, нынѣ значительно переработанное; въ 1872 году вышла двухрублевая „Азбука" графа Л. Н. Толстого, въ 1873 году—„Руководство" съ „Таблицами для чтенія" г. Бобровскаго, Русская Азбука", съ руководствомъ, В. И. Водовозова, „Букварь", съ руководствомъ, гг. Д. и Е. Тихомировыхъ и „Совмѣстное обученіе письму и чтенію" В. С. Гербача; въ 1877 г.—„Школьныя ступени" г. Деркачева, въ 1879 г.—„Чтеніе и письмо по картинкамъ", съ „ключомъ", Ф. Ѳ. Павленкова. Каждое изъ этихъ руководствъ имѣетъ свои особенности, но всѣ они представляютъ много и общаго, за исключеніемъ „Азбуки" графа Толстого, которая стоитъ особнякомъ. Всѣ предлагаютъ болѣе или менѣе развитую систему звуковыхъ упражненій или предварительныхъ, или сопровождающихъ изученіе азбуки; всѣ предлагаютъ наглядныя бесѣды—или въ связи съ обученіемъ грамотѣ, или совершенно отдѣльно отъ него; всѣ, такъ или иначе, въ звуковыхъ упражненіяхъ соединяютъ звуковой анализъ съ звуковымъ синтезомъ; всѣ даютъ болѣе или менѣе цѣлесообразный матеріалъ для чтенія съ постепенно возрастающимъ числомъ буквъ; всѣ соединяютъ чтеніе съ письмомъ, начиная послѣднее съ элементовъ азбуки. „Азбука" же гр. Толстого представляетъ запоздалую и тщетную попытку возвратить обученіе грамотѣ отъ звукового способа къ старинным букварямъ. Сторонникъ буквослагательнаго способа, авторъ этой азбуки нанесъ чуть ли не самый чувствительный ударъ этому способу и на теоретической, и на практической почвѣ. Теоретическіе доводы оказались слишкомъ слабыми, а чудовищный опытъ, допущенный Московскимъ Комитетомъ Грамотности въ 1874 году, показалъ, что буквослагательный способъ въ продолженіе семи недѣль не далъ никакихъ результатовъ, кромѣ плохого и безсмысленнаго чтенія

по складамъ, тогда какъ дѣти, которыя учились по звуковому способу, уже умѣли удовлетворительно и толково читать, писать и разсказывать о прочитанномъ (см. протоколъ Моск. Ком. Грам. 13-го апр. 1874 года). Впрочемъ и самъ гр. Толстой въ 1875 году сдѣлалъ очевидную уступку звуковому способу изданіемъ „Новой азбуки", будто бы приспособленной для обученія грамотѣ *по всѣмъ способамъ*,—между прочимъ—и по *звуковому*.

II.

Обученіе грамотѣ по книжкѣ Бунакова «Азбука и уроки чтенія и письма».—Звуковыя упражненія.—Сліяніе звуковъ.—Писаніе элементовъ азбуки.—Одновременность письма и чтенія.—Чтеніе учителя и бесѣды.—Чтеніе съ постепенно возрастающимъ числомъ буквъ.—Постепенное развитіе орѳографическихъ навыковъ при обученіи грамотѣ.—Самостоятельныя работы учениковъ.—Церковно-славянское чтеніе.

Переходя къ нашему руководству для обученія грамотѣ, прежде всего оговоримся, что мы вовсе не предлагаемъ какого-нибудь новаго, до сихъ поръ неизвѣстнаго способа обученія грамотѣ, нами изобрѣтеннаго и созданнаго. Это руководство составлено по звуковому способу совмѣстнаго обученія чтенію и письму, открытіе котораго не принадлежитъ ни одному изъ русскихъ авторовъ; но многіе изъ нихъ примѣняли этотъ способъ къ русской грамотѣ въ своихъ руководствахъ. Вотъ внимательное изученіе этихъ руководствъ, въ связи съ многолѣтними опытами и наблюденіями въ дѣлѣ обученія, и привело насъ къ нѣкоторымъ выводамъ, которыми обусловливаются характеристическіе признаки и особенности нашего руководства. Въ предлагаемомъ изложеніи мы и хотимъ сосредоточить вниманіе читателя на этихъ выводахъ и характеристическихъ признакахъ, опираясь на предыдущій обзоръ наиболѣе распространенныхъ руководствъ по обученію русской грамотѣ.

1. Погоня за скоростью обученія грамотѣ, упускающая изъ виду другія существенныя стороны этого обученія, конечно, не заслуживаетъ одобренія, и таковою именно представляется она нерѣдко у нѣкоторыхъ неблагоразумныхъ ревнителей этой скорости, объявляющихъ, будто они могутъ научить чтенію и письму въ два мѣсяца или даже въ нѣсколько уроковъ. Понятно, что подобныя объявленія оказываются такимъ же пуфомъ, какъ нѣтъ болѣе сѣдыхъ волосъ". Но въ извѣстной мѣрѣ и при извѣстныхъ условіяхъ ускореніе процесса обученія грамотѣ возможно и весьма желательно. Такъ, напримѣръ, оно весьма желательно по отношенію къ русской народной школѣ, особенно сельской, при крайней непродолжительности ея учебнаго періода (три года) и кратковременности учебнаго года (24—30 недѣль). Здѣсь время чрезвычайно дорого, и чѣмъ скорѣе можно приступить съ учени-

ками къ разумному серьёзному чтенію, тѣмъ лучше, а для этого необходимо ускорить процессъ обученія грамотѣ. Правда, ускореніе этого дѣла уже значительно достигнуто звуковымъ способомъ. Извѣстно, что прежде ученики нашихъ начальныхъ школъ научались читать, по старинымъ букварямъ со складами, рѣдко раньше трехъ—четырехъ зимъ. Да и что это было за чтеніе,—неправильное, непонятное для непривычнаго слушателя, механическое, безсмысленное? Теперь же, по звуковому способу, дѣти въ одну зиму научаются порядочно читать и писать. Но все-таки и эта, сравнительная, скорость обученія грамотѣ для русской начальной школы, особенно сельской, представляется недостаточною, потому что въ распоряженіи учителя не остается времени, чтобы онъ могъ закрѣпить грамотность учениковъ-первогодниковъ необходимыми упражненіями въ чтеніи и письмѣ до наступленія лѣтняго перерыва въ школьныхъ занятіяхъ, который въ сельской школѣ очень продолжителенъ (отъ 18 до 22 недѣль). Непреодолимыя бытовыя условія не дозволяютъ увеличить ни продолжительность учебнаго періода болѣе трехъ лѣтъ, ни продолжительность учебнаго года сельской школы, а потому приходится дѣло обученія, по возможности, не затягивать, чтобы въ короткій срокъ сдѣлать какъ можно больше. Нельзя сказать, чтобы у насъ не появлялись попытки еще ускорить обученіе грамотѣ по звуковому способу; но эти попытки (напр. Баранова), по нашему мнѣнію дѣлаются въ ложномъ направленіи, чѣмъ и объясняется ихъ малоуспѣшность. Въ основу ускоренія обыкновенно полагается форсированное прохожденіе азбуки. Хотятъ какъ можно скорѣе показать ученикамъ всю азбуку и думаютъ, что дѣло въ шляпѣ,—обученіе грамотѣ ускорилось. На дѣлѣ же торопливое, поспѣшное заучиваніе азбуки, по двѣ, по три буквы ежедневно, поселяя въ ученикахъ скуку и отвращеніе къ школьнымъ занятіямъ, вовсе не приводитъ къ желаемому умѣнью читать и писать. За этимъ поспѣшнымъ прохожденіемъ азбуки все-таки необходимо вести, какъ новую и самую трудную работу,—обученіе чтенію и письму, потому что одно дѣло—знать буквы, другое дѣло—читать и писать. Притомъ, когда приходится начинать обученіе чтенію, оказывается, что первая работа, состоявшая въ форсированномъ прохожденіи азбуки, была малопроизводительная работа, потому что такое прохожденіе не можетъ отличаться необходимою прочностью, и дѣти скоро забываютъ слишкомъ торопливо показанныя имъ буквы. Есть другое начало для ускоренія процесса обученія грамотѣ по звуковому способу, болѣе дѣйствительное и цѣлесообразное, которое мы и положили въ основу нашего руководства, сократившее періодъ обученія грамотѣ (въ смыслѣ сознательнаго чтенія и письма) до 14-ти недѣль. Это начало заключается въ томъ, чтобы ученики знакомились съ азбукой и упражнялись въ чтеніи одновременно, узнавали бы азбуку

на самомъ чтеніи, такъ сказать, посредствомъ чтенія и научались читать не послѣ прохожденія азбуки, а вмѣстѣ съ этимъ самымъ прохожденіемъ, чтобы они, окончивъ это прохожденіе, уже умѣли читать и писать и не только механически, но съ пониманіемъ или хоть съ живымъ стремленіемъ понимать то, что читаютъ и пишутъ. Для достиженія этой цѣли мы тѣсно связываемъ прохожденіе азбуки съ чтеніемъ, для котораго даемъ соотвѣтствующій матеріалъ съ постепенно возрастающимъ числомъ буквъ, начиная съ 8 и до полной азбуки, въ трехъ книжкахъ подъ общимъ заглавіемъ „Азбука и уроки чтенія и письма“. Этотъ матеріалъ для чтенія обработанъ такъ, чтобы трудности чтенія преодолѣвались учениками мало-по-малу. Они начинаютъ чтеніе не только съ небольшого числа буквъ (8), но и съ самыхъ короткихъ словъ, легкихъ для чтенія, простѣйшихъ по звуковому составу, безъ стеченія согласныхъ, позже переходятъ къ словамъ двухсложнымъ и трехсложнымъ, еще позже къ словамъ, представляющимъ стеченіе согласныхъ, сперва двухъ, потомъ трехъ, затѣмъ къ фразамъ, наконецъ къ связнымъ статейкамъ, повѣствовательнымъ и описательнымъ, прозаическимъ и стихотворнымъ.

Третья книжка „Азбуки и уроковъ чтенія и письма“, собственно говоря, уже не азбука, а сборникъ разнообразныхъ статей и стихотвореній, небольшого объема, для первоначальнаго чтенія. Хотя въ этой книжкѣ продолжается прохожденіе азбуки, вводится нѣсколько новыхъ буквъ и новыхъ азбучныхъ трудностей чтенія (ъ и ь внутри словъ, *й* полугласное, *э* оборотное и т. п.), все-таки съ этой книжки начинается уже настоящее чтеніе, въ полномъ смыслѣ слова, и когда эта книжка проработана въ классѣ, то учениковъ можно считать вполнѣ грамотными.

2. Звуковой способъ обученія грамотѣ получаетъ полное значеніе, надлежащую полноту, становится дѣйствительно „звуковымъ“ способомъ, только подъ тѣмъ условіемъ, если въ основу обученія грамотѣ дѣйствительно положено *изученіе звуковъ* посредствомъ системы звуковыхъ упражненій, предшествующихъ изученію азбуки. Понятно, что всякое разумное, правильное обученіе должно начинать съ матеріала и отъ матеріала переходить къ его обозначенію. Въ наглядныхъ бесѣдахъ матеріаломъ являются дѣйствительные предметы, обозначеніемъ— слова; въ обученіи грамотѣ, вообще въ обученіи языку, предметомъ являются—рѣчь, слова, звуки, обозначеніемъ—письменныя или печатныя буквы. Какъ по естественному ходу вещей люди, прежде нежели изобрѣсти азбуку, должны были открыть *звукоразложеніе словъ*, такъ и дѣти, прежде нежели приступить къ азбукѣ,—чтобы понимать ее и научиться пользоваться ею, должны познакомиться съ *звуковымъ составомъ словъ*, съ звуками и ихъ комбинаціями. Какъ только въ обу-

ченіи грамотѣ устраняются или дурно проводятся предварительныя звуковыя упражненія, ради торопливаго перехода къ азбукѣ, — звукового способа какъ не бывало, и въ результатѣ получается весьма странное чтеніе (если только это можно называть чтеніемъ) не словъ, а отдѣльныхъ буквъ; отсюда является необходимость *„складовъ“*. Отъ этой необходимости вовсе не избавляетъ то обстоятельство, что дѣти называютъ буквы не по старинному *азъ, буки, вѣди*, или *бе, ве, ге*, а по новому—*а, бъ, въ* и т. д. Здѣсь кстати будетъ указать на интересный фактъ, который, можетъ быть, замѣчали многіе, что у насъ въ обществѣ и даже въ средѣ учителей до сихъ поръ нѣкоторые убѣждены, будто вся суть звукового способа заключается въ этомъ особенномъ названіи буквъ: стоитъ только изгнать *азы* и *буки*, замѣнить ихъ новыми *а, бъ, въ* — потомъ продѣлывай склады, заставляй дѣтей отзубривать ихъ по цѣлымъ часамъ,—все будетъ обученіе по звуковому способу. Мы даже склонны думать, что и составители нѣкоторыхъ руководствъ обученія грамотѣ по звуковому способу, не полагающіе въ основу звуковыхъ упражненій, очень не далеко ушли отъ такого пониманія звукового способа. Все вышесказанное достаточно объясняетъ, почему мы въ своемъ руководствѣ въ основу обученія грамотѣ положили звуковыя упражненія, предшествующія азбукѣ.

3. Въ звуковыхъ упражненіяхъ, если имѣется въ виду одновременное обученіе письму и чтенію, одинаково важное значеніе принадлежитъ какъ звуковому *синтезу*, такъ и звуковому *анализу*, какъ *вліянію звуковъ*, такъ и *разложенію словъ* на звуки: первое необходимо для чтенія, второе—для письма. Въ самомъ дѣлѣ, чтобы написать слово, ученикъ долженъ умѣть разложить его на звуки, т.-е. произвести звуковой анализъ, и умѣть изобразить каждый звукъ присвоеннымъ ему знакомъ, буквой; чтобы прочитать написанное или напечатанное слово, ученикъ долженъ знать условное значеніе каждаго знака, каждой буквы, и умѣть слить обозначаемые буквами звуки, т.-е. произвести звуковой синтезъ. Для человѣка, усвоившаго условное изображеніе звуковъ посредствомъ буквъ и условное значеніе буквъ, письмо есть быстрый звуковой анализъ, чтеніе—быстрый звуковой синтезъ. Поэтому нельзя согласиться ни съ тѣми учителями, которые хотятъ звуковыя упражненія ограничить анализомъ, ни съ другими, ограничивающими ихъ синтезомъ; но несправедливы и тѣ, которые хотятъ *начинать* съ синтеза. Дѣло въ томъ, что разложеніе, анализъ, легче, доступнѣе для начинающаго ученика и облегчаетъ ему пониманіе синтеза, процесса довольно труднаго. Понятно, что намъ легче собрать изъ частей тотъ механизмъ, который мы сами разбирали, разлагали на составныя части. Дайте ребенку разобранный раскладной деревянный домикъ, какіе продаются въ игрушечныхъ лавкахъ, и за-

ставьте сложить его. Ребенокъ пробьется нѣсколько времени безъ успѣха и наконецъ дастъ совсѣмъ другое назначеніе вашей игрушкѣ посвоему комбинируя или разбрасывая части вашего домика. Но дайте ему тотъ же домикъ собраннымъ,—пусть ребенокъ, подъ вашимъ руководствомъ, разберетъ его, произведетъ анализъ,—тогда можно надѣяться, что онъ справится и съ синтезомъ, соберетъ и сложитъ части домика въ одно цѣлое. Послѣ этого, надъ другой подобной игрушкой, можетъ быть, сдѣлается возможною вторая работа и безъ помощи первой. То же самое съ анализомъ и синтезомъ звуковъ. Поэтому мы, въ своемъ руководствѣ, начинаемъ звуковыя упражненія анализомъ, а потомъ анализъ и синтезъ ведемъ рядомъ, даже усиливая послѣдній на счетъ перваго, имѣя въ виду его сравнительную трудность. При этомъ мы не видимъ надобности придавать особенную важность вопросу о томъ, какіе звуки слѣдуетъ изучить раньше, какіе позже. Нѣкоторые говорятъ, что надо расположить звуки сообразно съ тѣмъ, какъ обыкновенно начинаютъ произносить ихъ дѣти. Первымъ словомъ ихъ бываетъ *мама,*—слѣдовательно, и надо, прежде всего, давать звуки этого слова. Но, во-первыхъ, это невѣрно: часто дѣти говорятъ раньше *папа, тятя, няня, дядя,* то-есть слова совсѣмъ съ другими звуками; во-2-хъ, дѣти школьнаго возраста совсѣмъ не то, что дѣти, только-что начинающія говорить: они, по большей части, произносятъ слова со всѣми звуками, и указанное начало для распредѣленія звуковъ здѣсь не можетъ имѣть обязательнаго значенія. Болѣе основательною представляется мысль, что слѣдуетъ выдѣлять раньше звуки *простые,* потомъ *сложные,* а изъ согласныхъ раньше *ясные* въ произношеніи, т.-е. такъ называемые *тонкіе,* позже—сомнительные, такъ называемые—*средніе,* обыкновенно переходящіе въ произношеніи въ тонкіе (*б* въ *п, д* въ *т* и т. под.). Тутъ имѣется въ виду дѣйствительное упрощеніе дѣла для маленькихъ учениковъ. Этого начала и мы придерживаемся при распредѣленіи звуковъ и буквъ въ нашемъ руководствѣ; раньше идутъ звуки простые и согласные *тонкіе,* позже гласные *іотированные,* согласные *средніе* и *сложные.*

4. При обученіи грамотѣ по звуковому способу не рѣдки жалобы, что ученики читаютъ не слова, а отдѣльныя буквы, не *перо,* а *пъ-е-еръ-о* и т. под. Это, въ существѣ дѣла, значитъ, что ученики или не умѣютъ сливать звуковъ, или недостаточно практиковались въ звуковомъ синтезѣ.

Отсюда—жалобы на трудность сліянія звуковъ и придумыванье разныхъ, будто бы облегчающихъ его пріемовъ, какъ усиленно-протяжное произношеніе, даже пѣніе согласныхъ, предварительное чтеніе по картинкамъ, замѣняющимъ буквы и напоминающимъ дѣтямъ своими изображеніями извѣстные звуки. Уже было говорено объ одномъ ру-

ководствѣ, увѣряющемъ, будто стоитъ только, поставивъ передъ ученикомъ буквы *м* и *а*, сказать ему: „тяни первую букву какъ можно дольше, а потомъ быстро прибавь вторую, не бросая первой“,—и ученикъ сольетъ звуки въ слогъ *ма*. На дѣлѣ всѣ подобные замысловатые пріемы не помогаютъ, и является неизбѣжное обращеніе къ приснопамятнымъ *складамъ*, при чемъ *мнимо-звуковой* способъ откровенно переходитъ въ буквослагательный. Единственное средство устранить такое явленіе—правильная постановка и толковое прохожденіе звуковыхъ упражненій. Надо, чтобы ученики сперва научились вполнѣ распоряжаться звуками, т.-е. какъ разлагать слова на звуки, такъ и составлять слова, сливая данные звуки, а потомъ уже переходили къ азбукѣ, къ письму и чтенію словъ, примѣняя пріобрѣтенныя умѣнья разложенія и сліянія звуковъ. При этомъ надо сдѣлать одно важное замѣчаніе. Для сліянія очень важно не только различеніе гласныхъ и согласныхъ звуковъ, какъ бы ихъ ни называть, гласными и согласными, голосами и приголосками, или легкими и трудными, но также и различеніе *твердаго* и *мягкаго произношенія согласныхъ*. Въ самомъ дѣлѣ: если ученикъ всегда произноситъ *съ*, *лъ*, то никогда не получитъ слоговъ *си*, *се*, *ли*, а все будетъ получать *съ-и*, *съ-е*, *лъ-и*, какъ ни тяни звуки, какъ ихъ ни пой, какія картинки ни придумывай, и вмѣсто словъ *сила*, *село*, *лиса*—въ чтеніи будутъ получаться безсмысленныя сочетанія: *съ-и-лъ-а*, *съ-е-лъ-о*, *лъ-и-съ-а*; другое дѣло, если ученику извѣстно, что при гласныхъ *и*, *е* согласные звуки смягчаются, если имъ поняты—способность твердыхъ *съ*, *лъ* обращаться въ мягкіе *сь*, *ль* и смягчающее вліяніе гласныхъ *и*, *е* и др. на согласные: изъ *сь*+*и* изъ *сь*+*е* изъ *ль*+*и*, при сліяніи ихъ, можетъ получиться *си*, *се*, *ли* и при чтеніи, дѣйствительно, выйдутъ слова *сила*, *село*, *лиса*. Эти свойства звуковъ ученики могутъ наблюдать и усвоивать на сравненіи такихъ словъ, какъ *ель* (ль) и *ёлка* (лъ), *лиса* (ль) и *лукъ* (лъ), *село* (сь) и *соръ* (съ) и т. под. Вотъ учитель и обращаетъ вниманіе дѣтей на различіе въ произношеніи согласныхъ и на то, при какихъ гласныхъ они произносятся твердо, при какихъ мягко. Они произносятся твердо при *а*, *о*, *у*, *ы*, *э*, мягко при *я*, *е* (*ѣ*), *ё*, *ю*, *и*. По этому вопросу можно рекомендовать вниманію учителей прекрасную книжку г. Тулова „Объ элементарныхъ звукахъ человѣческой рѣчи и о русской азбукѣ“ (Кіевъ 1874 г., цѣна 75 коп.).—Поэтому мы, въ своемъ руководствѣ, ставимъ правиломъ—приступать къ азбукѣ послѣ того, какъ ученики хорошо поняли и усвоили сущность звукового анализа и синтеза безъ буквъ и научились распоряжаться звуками. Для упражненія въ синтезѣ предлагаются разнообразные пріемы, затрогивающіе дѣтскую мысль, облегчающіе и оживляющіе эту работу. Прежде всего эти упражненія лучше

производить на тѣхъ словахъ, которыя дѣти уже разлагали, потому что тутъ у нихъ сохраняется живое, свѣжее впечатлѣніе готоваго образца; потомъ—можно перейти къ составленію новыхъ комбинацій, новыхъ словъ.—Въ словѣ *ель* прибавь на концѣ звукъ *и*,—что будетъ?—*Ели.*—Какая разница *ель* и *ели*?—Въ словѣ *утка* на концѣ замѣни звукъ *а* звукомъ *и*,—что будетъ?—*Утки.*—Въ словѣ *утки* прибавь въ началѣ звукъ *с*,—что будетъ?—*Сутки.* Что значитъ слово *сутки*? Говорятъ: „день да ночь—сутки прочь“,—значитъ, что называютъ *сутками*?—Въ словѣ *лакъ* замѣни звукъ *а* звукомъ *у*.—*Лукъ.*—Что дѣлаютъ съ *лакомъ?* а съ *лукомъ?*—Къ слову *лакъ* прибавь въ началѣ звуки *к* и *у*,—что будетъ?—*Кулакъ.*—Въ словѣ *кулакъ* замѣни звукъ *а* звукомъ *и*.—*Куликъ.*—Видалъ ли ты куликовъ? гдѣ ты ихъ видалъ?—Въ словѣ *куль* замѣни звукъ *у* звукомъ *о* и произнеси послѣдній звукъ не мягко, а твердо.—*Колъ.*—Скажи два первыхъ звука изъ слова *кусокъ* и два послѣднихъ изъ слова *ели*,—что будетъ?—*Кули.*—Возьми первые звуки изъ словъ *кулакъ, оси, сокъ* и *астра* и слей ихъ,—что будетъ?—*Коса.*—Что дѣлаютъ *косой*?—Возьми послѣдніе звуки изъ словъ *ель, кули, усъ, коса.*—*Лиса.*—Въ словѣ *липа* переставь трудные звуки одинъ вмѣсто другого.—*Пила.*—Къ слову *оса* прибавь въ началѣ звукъ *р.*—*Роса.*

При этомъ надо сказать, что по нашему руководству вовсе нѣтъ надобности тянуть звуковыя упражненія, предшествующія азбукѣ, до изученія всѣхъ звуковъ русскаго языка. Можно ограничиться 8, 10, 11-ью звуками, необходимыми для чтенія первыхъ уроковъ книжки „Азбука и уроки чтенія и письма“, потому что пріобрѣтенное дѣтьми умѣнье легко примѣняется ими къ новымъ звукамъ, когда это понадобится. Кромѣ того, при звуковыхъ упражненіяхъ лучше избѣгать длинныхъ и трудныхъ словъ, чтобы не путать и не сбивать дѣтей съ толку.

5. Звуковыя упражненія, конечно, главное приготовительное занятіе къ изученію азбуки, къ чтенію и письму; но письмо требуетъ извѣстнаго ризвитія и укрѣпленія руки и глаза, нѣкоторыхъ механическихъ навыковъ, и потому для него необходимо еще одно приготовительное занятіе, которое и рекомендуется многими руководствами. Это—упражненіе въ писаніи *элементовъ азбуки*, безъ котораго трудно ожидать, чтобы маленькіе ученики въ состояніи были своевременно писать буквы, а не безобразныя каракульки. Да и вообще необходимо, рядомъ съ обученіемъ грамотѣ, установить постоянные отдѣльные уроки *чистописанія*, если хотятъ, чтобы письмо не отставало отъ чтенія, успѣхи въ письмѣ не уступали успѣхамъ въ чтеніи. По нашему руководству, рядомъ съ звуковыми упражненіями, какъ другая подготовительная работа къ письму, идетъ писаніе элементовъ азбуки, при

чемъ мы настаиваемъ на тактическомъ письмѣ, какъ на важномъ условіи для достиженія правильности и красоты письма—не въ смыслѣ преувеличенной изящности, а въ смыслѣ той порядочности, которая дѣлаетъ рукопись достаточно разборчивою. Необходимѣйшими элементами для предварительныхъ упражненій признаются: палочка съ отчеркомъ (волосной чертой), палочка съ закругленіемъ вверху, палочка съ закругленіемъ внизу, палочка съ закругленіемъ вверху и внизу, овалъ съ нажимомъ съ лѣвой стороны (*о*), полуовалъ, полуовалъ съ петлей, волосная черта съ крючкомъ вверху, длинная черта буквы *р*, длинная черта буквы *у*, двуизгибистая черта (буква *г*), полуовалъ съ нажимомъ съ правой стороны и длинная черта прописныхъ буквъ. Затѣмъ, рядомъ съ уроками чтенія, у насъ идутъ постоянно уроки *чистописанія*.

6. Цѣль обученія грамотѣ, какъ уже было говорено, конечно, чтеніе и письмо *сознательное*, а не механическое. Чтобы эта цѣль достигалась, надо, чтобы чтеніе и письмо дѣтей съ перваго же раза было сознательное, чтобы у нихъ съ первыхъ шаговъ возбуждалась и укоренялась нѣкоторая потребность понимать все, что они пишутъ или читаютъ, умѣнье различать понятное отъ непонятнаго и стремленіе спрашивать учителя о непонятномъ. Но все это возможно въ дѣтяхъ только при нѣкоторомъ умственномъ развитіи, которое не приходитъ само собой. Правда, звуковыя упражненія уже затрогиваютъ дѣтскую мысль и придаютъ большое преимущество звуковому способу передъ буквослагательнымъ, все основывающимъ на зубреніи и механизмѣ; но должно согласиться, что исключительная работа надъ звуками, впродолженіи цѣлыхъ уроковъ, однообразна и утомительна для живой дѣтской природы: звуки для дитяти матеріалъ отвлеченный, скоро утомляющій его вниманіе, и каждому практику, вѣроятно, случалось замѣчать, что дѣти, довольно долго занимаясь звуками, даже при хорошемъ пониманіи дѣла, начинаютъ врать, путать и раздражать учителя, для котораго въ такомъ случаѣ всего благоразумнѣе было бы замѣнить утомившую дѣтей работу другою. Потому—нельзя ограничить занятія начинающихъ учениковъ звуковыми упражненіями да писаніемъ элементовъ; сознаніе необходимости для нихъ другой, болѣе живой, занимательной и развивающей работы, привело къ установленію наглядныхъ бесѣдъ и умственно-словесныхъ упражненій, рядомъ съ изученіемъ звуковъ и писаніемъ. Мы видѣли, что уже покойный К. Дм. Ушинскій, въ руководствѣ къ „Родному Слову“, на первое мѣсто въ своемъ планѣ обученія грамотѣ ставитъ наглядныя бесѣды, которымъ придаетъ огромное значеніе для умственнаго развитія учениковъ. Къ сожалѣнію, эта существенная часть его плана на практикѣ, въ большинствѣ случаевъ, не осуществляется. Но въ „Родномъ

Словѣ" наглядныя бесѣды не имѣютъ тѣсной, такъ-сказать, органической связи съ обученіемъ грамотѣ; а эта связь представляется такою легкою и возможною. Мысль, сама по себѣ, очень проста: вы хотите познакомить дѣтей съ извѣстными звуками и комбинаціями ихъ и для этого избираете слово, напримѣръ, *ракъ, сорока,* и т. под.— не удобно ли и для наглядной бесѣды избрать предметы, обозначаемые этими словами? Тогда установится тѣсная связь и взаимная помощь между уроками нагляднаго обученія и обученія грамотѣ. Съ неменьшимъ успѣхомъ къ той же цѣли—къ умственному развитію, необходимому для сознательнаго чтенія, приводитъ *чтеніе учителя вслухъ*, въ связи съ обученіемъ грамотѣ, сопровождаемое бесѣдой о прочитанномъ и оживляемое наглядными пособіями. *Чтеніе учителя вслухъ* нельзя не признать важнымъ подспорьемъ обученію грамотѣ и въ другихъ отношеніяхъ.

Намѣреваясь привести учениковъ къ умѣнью читать правильно, вразумительно и достаточно бѣгло, учитель долженъ же дать имъ ясное представленіе о такомъ чтеніи, живой образецъ такого чтенія, чтобы ученики достаточно прислушались къ такому чтенію, почувствовали и поняли его преимущества, полюбили его и самодѣятельно стремились сами пріобрѣсти умѣнье такъ читать. Сопровождая свое чтеніе бесѣдой о содержаніи прочитаннаго, разспрашивая учениковъ о томъ, что они слышали, учитель пріучаетъ ихъ излагать прочитанное своими словами.

7. Какое содержаніе желательно для первоначальнаго чтенія дѣтей при обученіи грамотѣ? Этотъ вопросъ не представляетъ затрудненій, пока имѣется въ виду чтеніе словъ и фразъ, но когда начинается чтеніе въ полномъ смыслѣ слова, т.-е. чтеніе связныхъ изложеній, тутъ вопросъ о содержаніи чтенія становится спорнымъ. Такъ, напримѣръ, въ нашей „Азбукѣ" первая книжка—чтеніе словъ (*связь звуковъ*), вторая—чтеніе фразъ (*связь словъ*), а третья—чтеніе связныхъ изложеній (*связь фразъ*). Обсудивъ этотъ вопросъ по отношенію къ нашей третьей книжкѣ, мы рѣшились придать ея содержанію нѣкоторую серьёзность, соотвѣтствующую важности и серьёзности дѣла. Было время, когда азбуки и книжки для первоначальнаго чтенія наполняли преимущественно легкими сказочками, загадками, прибаутками, да и вообще обученіе обращали въ игру и забаву съ цѣлью придать ему болѣе привлекательности для дѣтей. Хотя такой характеръ первоначальнаго обученія имѣлъ свои основанія и оправданія, но въ обученіи, такъ поставленномъ, оказались весьма невыгодныя стороны, которыя стали отзываться нежелательными результатами. Ученики пріучались видѣть въ ученіи не трудъ, а только игру и забаву, относиться къ нему безъ достаточнаго вниманія и уваженія, и потомъ очень трудно было

возстановить потерянное ими на первыхъ порахъ различіе между игрой и ученіемъ. Въ настоящее время всѣ, или почти всѣ, пришли къ тому убѣжденію, что въ школѣ съ перваго раза слѣдуетъ устанавливать въ умахъ учениковъ представленіе объ ученіи, какъ о трудѣ, о дѣлѣ серьезномъ и важномъ, а потомъ послѣдовательно укрѣплять такое представленіе. Вотъ почему очень важно и первому чтенію дѣтей придать возможно серьёзное, дѣловое содержаніе, исключивъ обычный легковѣсный матеріалъ, обыкновенно предлагаемый для первоначальнаго чтенія. Такое содержаніе перваго чтенія особенно нужно для нашей сельской народной школы. Наши крестьянскія дѣти рано принимаютъ дѣятельное участіе въ трудовой жизни своихъ родителей и въ интересахъ, которыми живетъ взрослое сельское населеніе; поэтому они серьёзнѣе, такъ сказать, дѣловитѣе городскихъ дѣтей. Кромѣ того, они и учиться начинаютъ позже, что и желательно въ виду краткосрочности учебнаго періода сельской школы и въ интересахъ прочности обученія; это обстоятельство еще болѣе усиливаетъ серьёзность и дѣловитость сельскихъ школьниковъ. Съ другой стороны, житейскій кругозоръ этихъ дѣтей гораздо тѣснѣе, впечатлѣнія однообразнѣе, а потому школа, съ ея обстановкой и занятіями, представляетъ для нихъ гораздо болѣе новаго, возбуждающаго любознательность и стремленіе къ ученію. Тогда какъ городскія дѣти, особенно изъ зажиточныхъ семействъ, ко многому, что даетъ школа, относятся равнодушно, вяло, безъ живого интереса, какъ къ чему-то давно имъ знакомому, и увѣрены, что они уже очень много знаютъ,—деревенскія дѣти, напротивъ, входятъ въ школу съ тою мыслью, что они ничего не знаютъ, и съ жаднымъ интересомъ относятся ко всему, что предлагаетъ имъ школа. Да и въ самомъ дѣлѣ, въ школѣ для нихъ все ново,—у нихъ нѣтъ и не можетъ быть того поверхностнаго знакомства со многими предметами, какимъ обладаютъ городскія дѣти и которое неблагопріятно отзывается на обученіи послѣднихъ, ослабляя ихъ воспріимчивость къ ученію. По вышеизложеннымъ причинамъ, школьныя впечатлѣнія деревенскихъ дѣтей и воспріимчивость ихъ къ ученію сильнѣе, глубже, устойчивѣе, а ихъ отношеніе къ школѣ и къ учебнымъ занятіямъ—серьёзнѣе, дѣловитѣе, внимательнѣе, сосредоточеннѣе. Конечно, съ такими учениками школа можетъ въ данный срокъ сдѣлать гораздо больше, нежели съ учениками менѣе воспріимчивыми и болѣе легкомысленными. А потому въ народной школѣ, болѣе, чѣмъ гдѣ-либо, необходимъ и совершенно возможенъ серьёзный характеръ обученія на самыхъ первыхъ шагахъ.

Все вышеизложенное достаточно объясняетъ, почему мы допустили въ нашей „Азбукѣ“ преобладаніе дѣлового чтенія, насколько такое чтеніе возможно для начинающихъ читателей, мало привыкшихъ къ

книжному языку. Понятно, что содержаніе этого чтенія необходимо было, по возможности, приспособить къ условіямъ жизни, къ той дѣйствительности, которая окружаетъ учениковъ, чтобы первыя упражненія ихъ въ чтеніи освободить отъ замедляющихъ дѣло объясненій. Однако, мы считаемъ неблагоразумнымъ совершенно замкнуть первое чтеніе въ тѣсный кругъ тѣхъ представленій и понятій, того словеснаго матеріала, который даетъ ученикамъ ихъ среда. Серьёзность и воспріимчивость учениковъ русской народной школы даетъ возможность на первомъ же чтеніи расширять кругъ ихъ представленій и понятій, словъ и выраженій. Большую помощь окажутъ учителю, въ этомъ отношеніи, картинки, которыми въ изобиліи снабжена наша „Азбука“.

8. За звуковымъ способомъ есть еще одно важное преимущество: онъ даетъ возможность ученикамъ, вмѣстѣ съ обученіемъ чтенію и письму, постепенно, незамѣтно, но прочно пріобрѣтать, такъ называемые, *„орѳографическіе навыки“*. Параллельный ходъ чтенія и письма, основаннаго на звукоученіи, напримѣръ, даетъ очень много случаевъ обратить вниманіе учениковъ на противорѣчія между произношеніемъ и написаніемъ нѣкоторыхъ словъ и установить въ этихъ случаяхъ то написаніе, которое признается правильнымъ. Установленное въ самомъ началѣ, когда ученики наиболѣе воспріимчивы, оно обратится въ привычку; а правильное письмо, въ орѳографическомъ смыслѣ, какъ извѣстно, болѣе зависитъ отъ навыковъ, нежели отъ твердаго знанія правилъ. Это каждый можетъ провѣрить на самомъ себѣ: мы пишемъ безошибочно *„добраго“*, вопреки произношенію, не потому, чтобы каждый разъ припоминали историческое происхожденіе этого окончанія и основанное на немъ грамматическое правило, а потому что привыкли такъ писать,—сама рука, помимо сознанія, пишетъ правильно. Идеальное совершенство правописанія именно въ томъ и состоитъ, чтобы рука сама писала именно тѣ буквы, тѣ знаки, которые нужны въ каждомъ данномъ случаѣ, безъ справокъ съ грамматикой, которыя сдѣлали бы письмо работой слишкомъ медленной и утомительной. Это, впрочемъ, вовсе не отнимаетъ у грамматики ея значенія для правописанія, какъ мы увидимъ въ свое время: „орѳографическіе навыки“ сами по себѣ, грамматика сама по себѣ. Положить начало „орѳографическимъ навыкамъ“ можно и должно при обученіи грамотѣ. Правдива мысль Ушинскаго, что хорошее правописаніе не столько дѣло учителя грамматики, сколько учителя грамоты. Такому своевременному пріобрѣтенію дѣтьми „орѳографическихъ навыковъ“ мы и старались помочь, составляя текстъ „Азбуки и уроковъ чтенія и письма“. Приведемъ примѣры. Ученики узнали букву *д*,—изображаемый ею *средній* звукъ въ произношеніи переходитъ въ *тонкій т*, что обыкновенно ведетъ къ неправильному написанію (*сатъ* вмѣсто *садъ*, *лотка* вмѣсто *лодка*

и т. п.): вотъ „Азбука“ и даетъ подборъ словъ съ звукомъ *т* и съ звукомъ *д*, переходящимъ въ *т*, а потомъ тѣ же слова даются въ другой формѣ, гдѣ звукъ *д* является въ сочетаніяхъ, придающихъ ему ясность, чѣмъ уясняется и правильное написаніе слова въ первомъ случаѣ, напр. *садъ* (слышится *т*) рядомъ съ *садомъ* (ясное *д*), *сосьдъ* (слышится *т*) ѣдетъ къ *сосѣду* (ясное *д*) и т. п. Ученики узнали букву *г*, средній звукъ которой переходитъ въ тонкій *к*,—„Азбука“ даетъ и здѣсь нужныя сопоставленія для уясненія „сомнительнаго“ звука и для правильнаго написанія: *раки—ракъ*, *плуги—плугъ*. То же самое съ буквами *б* и *п*: *клопы—клопъ*, *дубы—дубъ*; съ буквами *ж* и *ш*: *гроши—грошъ*, *ножи—ножъ*, пара *чашекъ—чашка*, пара *ложекъ—ложка*, и т. под. Дается ученикамъ буква *ъ*, какъ другое изображеніе знакомаго звука, даются и группы словъ съ буквою *ъ* въ корнѣ послѣ всѣхъ знакомыхъ согласныхъ, а затѣмъ, при каждой новой согласной, дается группа словъ, гдѣ *ъ* встрѣчается послѣ этой буквы, а также соотвѣтствующій матеріалъ для упражненія: къ концу „Азбуки“ въ головахъ учениковъ накопится значительный запасъ такихъ словъ, которыя они привыкнутъ писать черезъ *ъ*, и смѣло можно разсчитывать, что они будутъ гораздо меньше затрудняться употребленіемъ буквы *ъ* въ корнѣ, нежели другія дѣти, которыя не пріобрѣли такихъ „орѳографическихъ навыковъ“, хотя бы они впослѣдствіи и отзубрили извѣстную „таблицу коренныхъ словъ, потому что здѣсь вся сила въ навыкахъ, а не въ зубреніи.

9. Само собой разумѣется, что школа должна готовить своихъ учениковъ къ *труду самостоятельному*, а поэтому она должна проводить начало самостоятельности, самодѣятельности и въ той работѣ, на которой ей приходится развивать въ дѣтяхъ способность и привычку работать самостоятельно вообще. Въ начальной народной школѣ самостоятельныя работы учениковъ еще очень важны и по той причинѣ, что одному учителю приходится работать съ двумя-тремя отдѣленіями одновременно. Тутъ самостоятельныя работы учениковъ, такъ называемыя—„работы втихомолку“, уже совершенно неизбѣжны. И надо сказать, что онѣ здѣсь могутъ быть не только неизбѣжнымъ зломъ, какъ смотрятъ на нихъ нѣкоторые, но и хорошимъ воспитательно-учебнымъ средствомъ. Онѣ могутъ пріучать дѣтей вообще работать самостоятельно, безъ помощи, сосредоточившись на работѣ; онѣ могутъ представлять собой самый естественный переходъ отъ „обученія“ къ „самообученію“; онѣ могутъ пріучать учениковъ—заблаговременно приготовляться къ извѣстной работѣ, своевременно обращаясь къ учителю за необходимыми разъясненіями, чтобы потомъ исполнять свое дѣло безъ всякой помощи, не отвлекая учителя отъ занятій съ другими дѣтьми; онѣ пріучаютъ маленькихъ работниковъ заниматься своимъ

дѣломъ, сосредоточившись въ самихъ себѣ, не мѣшая другимъ, съ уваженіемъ относясь къ работѣ, которая ведется рядомъ; наконецъ, онѣ могутъ служить отличнымъ средствомъ и для закрѣпленія въ умахъ учащихся тѣхъ знаній и понятій, которыя были сообщены имъ учителемъ, и для провѣрки, дѣйствительно ли и удовлетворительно ли усвоены ими эти знанія и понятія. Но такія самостоятельныя работы „втихомолку“ легко придумывать для дѣтей средняго и старшаго отдѣленій, второгодниковъ и третьегодниковъ; самостоятельныя же работы для дѣтей 1-го учебнаго года, для начинающихъ, требуютъ пособій, которыя облегчили бы ихъ и придавали имъ занимательность, возбуждая, но не утомляя самодѣятельность и вниманіе маленькихъ учениковъ. Простое списываніе съ книги и самостоятельное чтеніе здѣсь, конечно, возможны, но это работа слишкомъ однообразная и утомительная для живой дѣтской природы, для начинающихъ учениковъ. Мы обратили особенное вниманіе на это обстоятельство: въ „Азбукѣ и урокахъ чтенія и письма“ дается обильный и разнообразный матеріалъ для самостоятельныхъ ученическихъ работъ, о значеніи и употребленіи котораго будемъ говорить подробно въ бесѣдѣ, посвященной письменнымъ работамъ.

10. Въ представленіи нашего народа съ обученіемъ и школой неразрывно связано чтеніе „божественныхъ“ книгъ и участіе въ церковномъ богослуженіи, а потому въ народной школѣ слѣдуетъ, по возможности, раньше приступать къ церковно-славянскому чтенію. Начинать церковно-славянской грамотой было бы неблагоразумно, потому что русскимъ людямъ, умѣющимъ порядочно читать гражданскую печать, церковно-славянское чтеніе дается легко и скоро, но не наоборотъ. Во всякомъ случаѣ, научить учениковъ церковно-славянскому чтенію нужно и совершенно возможно въ первомъ же году обученія. Для этого при нашей „Азбукѣ“ и дается довольно обширный церковно-славянскій отдѣлъ, въ которомъ, кромѣ азбуки, содержится достаточно матеріала для постепенныхъ первоначальныхъ упражненій въ церковно-славянскомъ чтеніи—сперва безъ титлъ, потомъ съ титлами: изреченія, молитвы, выборки изъ Священнаго Писанія.

Вотъ основныя начала, которыя проводятся въ нашемъ руководствѣ обученія грамотѣ. Предоставляемъ лицамъ, желающимъ познакомиться съ подробностями обученія, обращаться къ самому руководству. Въ немъ обученіе грамотѣ разсчитано на 14 недѣль и весь процессъ обученія изложенъ понедѣльно, а именно:

Первая недѣля.

Звуковыя упражненія, въ связи съ чтеніемъ учителя вслухъ и съ бесѣдами, и писаніе элементовъ азбуки. Разложеніе словъ и выдѣленіе

звуковъ. Сліяніе звуковъ и образованіе словъ. Различеніе звуковъ *легкихъ* (гласныхъ) и *трудныхъ* (согласныхъ). Правильное сидѣнье, держаніе пера и тетради. Необходимѣйшіе элементы, входящіе въ составъ первыхъ буквъ, какія ученикамъ придется писать.

Вторая недѣля.

Первое знакомство съ буквами, первое чтеніе и письмо. Звукъ и буква. Буквы: *а, о, у, р, с, х, м, к* (строчныя), *ъ* на концѣ словъ. Писаніе тѣхъ же буквъ. Чтеніе и письмо словъ 1-го и 2-го уроковъ „Азбуки“ (книжка первая).

Третья недѣля.

Буквы: *т, л, и* (строчныя); 3, 4 и 5-й уроки „Азбуки“.

Четвертая недѣля.

Буквы: *п, е* (*ё*), *ѣ, ь*—на концѣ словъ; 6, 7, 8 и 9-й уроки.

Пятая недѣля.

Прописныя буквы: *о, а, у, и, е, ѣ, с, р, х, м, к, т, л, п.* Чтеніе 10-го урока „Азбуки“: первая ступень наращенія согласныхъ, слова многосложныя, измѣненіе словъ, короткія фразы, какъ переходъ отъ чтенія первой книжки къ чтенію второй. Первыя упражненія съ прописями-картинками, устныя и письменныя: названія предметовъ.

Шестая недѣля.

Буквы: *ш, ж, н,* строчныя и прописныя. Чтеніе словъ и фразъ 1, 2 и 3-го уроковъ второй книжки. Писаніе элементовъ и буквъ *ш, ж, н,* а также словъ и фразъ 1, 2 и 3-го уроковъ.

Седьмая недѣля.

Буквы: *я, в, д*; 4, 5 и 6-й уроки.

Восьмая недѣля.

Буквы: *ы, ю, ч*; 7, 8 и 9-й уроки.

Девятая недѣля.

Чтеніе 10-го урока второй книжки: вторая ступень наращенія согласныхъ, измѣненіе словъ, фразы и небольшіе разсказы, какъ переходъ отъ чтенія второй книжки къ чтенію третьей. Самостоятельныя упражненія съ прописями-картинками: названія предметовъ:

Десятая недѣля.

Буква *ъ* внутри словъ, буквы *г* и *б*, строчныя и прописныя. Чтеніе фразъ и статеекъ 1-го, 2-го и 3-го уроковъ третьей книжки. Писаніе элементовъ и буквъ: *ъ*, *г*, *б*, а также фразъ и статеекъ 1, 2 и 3-го уроковъ. Первыя упражненія въ списываніи видовыхъ названій съ прибавленіемъ родового. Упражненія въ устномъ изложеніи прочитаннаго.

Одиннадцатая недѣля.

Буквы: *й*, *і*, *ц*; 4 и 5-й уроки третьей книжки. Первыя упражненія въ заучиваніи прочитаннаго.

Двѣнадцатая недѣля.

Буквы *з* и *э*; 6 и 7-й уроки. Первыя упражненія въ записываніи выученнаго наизусть.

Тринадцатая недѣля.

Буквы: *щ*, *ф*, *ѳ*, *ъ* внутри словъ; 8 и 9-й уроки. Знакомство съ алфавитомъ.

Четырнадцатая недѣля.

Упражненія въ чтеніи со всѣми буквами; 10-й урокъ третьей книжки. Упражненія съ прописями-картинками: видовыя и родовыя названія предметовъ, краткія и распространенныя (по вопросамъ). Церковно-славянская азбука и первое чтеніе по-церковно-славянски.

Этимъ оканчивается процессъ обученія грамотѣ. По окончаніи этой работы, дѣти владѣютъ всей азбукой, печатной и рукописной, кромѣ того, они пріобрѣли нѣкоторый навыкъ въ сознательномъ чтеніи, объясненіи и разсказѣ прочитаннаго, а также въ письмѣ—какъ *по зрѣнію* и *по слуху* (списываніе и диктовка), такъ и безъ помощи того и другого (прописи-картинки и другія самостоятельныя работы, предлагаемыя въ „Азбукѣ и урокахъ чтенія и письма“); вмѣстѣ съ тѣмъ, они усвоили нѣкоторые „орѳографическіе навыки“ (употребленіе прописной буквы въ началѣ, послѣ точки, въ нѣкоторыхъ собственныхъ именахъ, употребленіе буквъ *и*, *і*, *е*, *ѣ*, *э* и проч.). Теперь они переходятъ къ „*Книжкѣ-Первинкѣ*“, служащей непосредственнымъ продолженіемъ „Азбуки и уроковъ чтенія и письма“, снабженной большимъ количествомъ картинокъ, содержащей въ себѣ матеріалъ для упражненія въ сознательномъ и выразительномъ чтеніи, для бесѣдъ, для разсказа, для заучиванія наизусть, для разнообразныхъ письменныхъ упражненій и самостоятельныхъ работъ.

III. Объяснительное чтеніе.

I.

Когда должно начинаться въ школѣ «объяснительное» чтеніе?—Какими средствами достигается бѣглость и выразительность чтенія?—Повторительное чтеніе.—Хоровое чтеніе.—Чтеніе учителя.—Критика сужденій объ объяснительномъ чтеніи.

Въ предыдущемъ очеркѣ былъ указанъ такой способъ обученія грамотѣ, который вводитъ это обученіе въ кругъ занятій, способствующихъ всестороннему развитію учениковъ и соотвѣтствующихъ основной задачѣ и характеру общеобразовательной школы. Главное преимущество указаннаго способа заключается именно въ томъ, что онъ, научая дѣтей читать, вмѣстѣ съ тѣмъ, укореняетъ въ нихъ навыкъ вникать въ смыслъ читаемаго, относиться къ нему сознательно, думать и отдавать отчетъ о прочитанномъ,—короче, онъ учитъ не только *механическому*, но и *сознательному* чтенію, замѣняя собою, или, лучше сказать, соединяя въ себѣ два особыя занятія прежней школы: обученіе механизму, имѣющее цѣлью научить дѣтей бѣгло прочитать любое мѣсто изъ любой книги, и обученіе сознательному чтенію, имѣющее цѣлью развить въ дѣтяхъ сознательное отношеніе къ читаемому. Въ старой школѣ дѣло шло иначе: въ ней эти два занятія были раздѣлены, и второе обыкновенно слѣдовало за первымъ, т.-е. когда достигался вполнѣ механизмъ, и дѣти могли достаточно свободно и бѣгло прочитать всякую напечатанную рѣчь, вовсе не понимая и не стараясь понимать ея смыслъ, потому что такого пониманія отъ нихъ никто и не требовалъ,—тогда только школа задавалась заботой о томъ, чтобы дѣти понимали читаемое и отдавали о немъ отчетъ. Такая переработка механическаго чтенія въ сознательное не всегда совершалась легко и благополучно: для однихъ она была очень трудна, а для другихъ вовсе недостижима. Мы сами видали въ старыхъ приходскихъ городскихъ училищахъ такіе образцы усовершенствованнаго механизма, для которыхъ переходъ къ чтенію сознательному сдѣлался очевидно невозможнымъ. Для такихъ образцовъ искусство чтенія такъ и останется навсегда „искусствомъ для искусства“, чтеніемъ для процесса, никогда не будетъ средствомъ для пріобрѣтенія знаній и духовнаго развитія. Дѣло объясняется очень просто. Заботясь о достиженіи свободнаго и бѣглаго механическаго чтенія, школа развила въ дѣтяхъ *привычку* читать механически, вовсе не думая о смыслѣ и содержаніи читаемаго; потомъ, когда первая цѣль была достигнута, школа, очевидно, старалась убить эту привычку, слѣдовательно—признавала ее дурной, вредной, неодобрительной,—зачѣмъ же она развивала ее? Такая переработка одной привычки въ другую дѣло очень трудное и мучительное для дѣтей. „Если хорошая

привычка, говоритъ Ушинскій, есть нравственный капиталъ, то дурная, въ той же мѣрѣ, есть нравственный, невыплаченный заемъ, который въ состояніи заморить человѣка процентами, безпрестанно нарастающими, парализировать лучшія начинанія и довести до нравственнаго банкротства". „Привычка, говоритъ тотъ же педагогъ, устанавливаясь понемногу и въ теченіе времени, искореняется точно также понемногу и послѣ продолжительной борьбы съ нею. Сознаніе наше и воля должны постоянно стоять насторожѣ противъ дурной привычки, которая, залегши въ нашей нервной системѣ, подкарауливаетъ всякую минуту слабости или забвенія, чтобы ею воспользоваться: такое же постоянство въ напряженіи сознанія и воли—самый трудный, если и возможный, душевный актъ" *). Эти слова Ушинскаго о силѣ привычки вообще—должны твердо помнить воспитатели и учители; они прямо приводятъ къ правилу: отнюдь не развивать въ дѣтяхъ такихъ привычекъ, которыя потомъ придется искоренять и замѣнять другими. Если душевный актъ, соединенный съ искорененіемъ привычки, вообще труденъ для человѣка, то для ребенка, въ которомъ сознаніе и воля слишкомъ слабы, онъ труденъ по-преимуществу. Слѣдовательно, о механическомъ чтеніи, предшествующемъ сознательному, въ правильно устроенной школѣ не можетъ быть и рѣчи: школа должна научить сознательному чтенію и въ правѣ допускать одно только сознательное чтеніе. Говорятъ, что во всякомъ случаѣ необходимы особыя упражненія въ механизмѣ, съ тою цѣлью, чтобы достигнуть бѣглости, которая все-таки необходима, если хотятъ, чтобы чтеніе сдѣлалось средствомъ для пріобрѣтенія знаній, для умственнаго и нравственнаго развитія. Говорятъ, что этой необходимой бѣглости не дастъ одно сознательное чтеніе, которое отвлекаетъ вниманіе ребенка отъ механизма. Мы полагаемъ, что если для достиженія бѣглости дѣйствительно могутъ быть спеціальные вспомогательные пріемы, то во всякомъ случаѣ такіе, которые не противорѣчили бы сознательности и отнюдь не развивали бы въ дѣтяхъ ни наклонности, ни привычки къ механическому чтенію. „Быстрота чтенія должна развиваться сообразно съ быстротой пониманія", справедливо говоритъ Ушинскій. Самое главное условіе для достиженія ея—воздержаніе отъ торопливости, та постепенность, которая совершенно возможна, когда дѣти знакомятся съ азбукой мало-по-малу: пусть они научатся читать вполнѣ удовлетворительно сперва съ десятью, двѣнадцатью буквами; необходимый для бѣглости навыкъ легче пріобрѣсти съ меньшимъ количествомъ условныхъ знаковъ, а при постепенномъ увеличеніи числа ихъ легко поддерживать этотъ навыкъ, мало-по-малу распространяя на большое ихъ число. Собственно говоря, дѣло можно вести такъ, чтобы

*) «Человѣкъ, какъ предметъ воспитанія».

дѣти читали удовлетворительно,—конечно, текстъ довольно простой, совершенно понятный имъ,—тотчасъ по окончаніи азбуки. Вспомогательными средствами для пріобрѣтенія бѣглости служатъ: повторительное чтеніе объясненнаго и совершенно понятнаго дѣтямъ текста, хоровое чтеніе и чтеніе учителя. *Повторительное чтеніе*, хотя бы оно не сопровождалось никакими объясненіями, уже не будетъ механическимъ, потому-что каждое слово читаемаго текста будетъ вызывать въ умѣ ребенка рядъ представленій и понятій, выясненныхъ на первомъ чтеніи и тѣсно связанныхъ съ читаемыми словами. Конечно, не всѣ объясненія сохранятся въ дѣтскомъ умѣ и сохранившіяся не будутъ каждый разъ возобновляться во всей ихъ полнотѣ, но это и не важно; важно то, что ни одно слово текста не проскользнетъ по душѣ ребенка безслѣдно, каждое задѣнетъ его умъ, воображеніе, чувство, и въ душѣ ребенка блеснетъ мысль, образъ, чувство; при такомъ условіи, у него естественно будетъ складываться привычка—съ каждымъ словомъ связывать душевное движеніе, находить въ каждомъ словѣ смыслъ, придавать ему извѣстное значеніе; а чтобы онъ придавалъ словамъ ихъ истинное значеніе, чтобы представленія его были вѣрны и отчетливы, учитель долженъ подготовлять начинающаго читателя наглядными уроками, связывая чтеніе съ наглядньмъ обученіемъ до тѣхъ поръ, пока умъ ребенка не обогатится значительнымъ запасомъ вѣрныхъ и ясныхъ представленій и понятій, пока мышленіе его не окрѣпнетъ достаточно для самостоятельной работы. Повторительное чтеніе, при указанныхъ условіяхъ, не будетъ и скучно для ребенка, именно потому, что оно будетъ возбуждать душевныя движенія. Естественное стремленіе человѣческой души къ дѣятельности здѣсь явится и побудительной силой къ ускоренію чтенія—чтобы ускорить, а не задерживать смѣну душевныхъ движеній. „Душа наша, говоритъ Ушинскій, требуетъ постоянной дѣятельности и въ то же время избѣгаетъ препятствій, а слѣдовательно,—требуетъ дѣятельности легкой: вотъ почему самая легкость для насъ той дѣятельности, къ которой привыкли нервы, устанавливаетъ наклонность къ этой дѣятельности“ *). Такимъ образомъ, повторительное чтеніе текста, объясненнаго и совершенно понятнаго дѣтямъ, не будетъ для нихъ скучно и не обратится въ механическое, но должно способствовать достиженію бѣглости, а вмѣстѣ съ тѣмъ и *выразительности* чтенія, конечно,—если на это послѣднее качество будетъ обращено должное вниманіе. Одиночное повторительное чтеніе можно чередовать съ *хоровымъ*.

Классное обученіе вообще имѣетъ огромное преимущество передъ одиночнымъ именно въ томъ, что бодрое настроеніе и успѣхъ массы

*) «Человѣкъ, какъ предметъ воспитанія».

увлекаютъ отдѣльныя личности, и мальчикъ, вялый и невоспріимчивый самъ по себѣ, часто, увлекаемый массой, становится понятливѣе, живѣе, воспріимчивѣе. Надо пользоваться этимъ преимуществомъ класснаго обученія, и хоръ въ этомъ отношеніи является хорошимъ средствомъ: пусть объясненную статейку дѣти читаютъ то въ одиночку,—но не по порядку, а по назначенію учителя,—то хоромъ. Увлеченіе общей работой и стремленіе не отставать отъ другихъ явится новымъ внутреннимъ двигателемъ для пріобрѣтенія бѣглости. Само собой, что въ повторительномъ и хоровомъ чтеніи надо знать мѣру, чтобы это было чтеніе по книгѣ, а не наизусть, чтобы повтореніе не утомляло, а хоръ не обратился въ безпорядочный крикъ или въ машинальное повтореніе чужихъ словъ.

Третьимъ средствомъ для достиженія бѣглости, а вмѣстѣ и выразительности можетъ служить *чтеніе учителя*, которому у насъ въ школахъ даютъ слишкомъ мало значенія, о которомъ нерѣдко даже вовсе забываютъ. Говорятъ: надо упражнять дѣтей, чтобы они учились читать; но при этомъ упускаютъ изъ виду, что дѣтямъ, чтобы они научились *хорошо* читать, надо же дать предварительно ясное понятіе о хорошемъ чтеніи и его преимуществахъ. „Первоначальное обученіе, говоритъ Песталоцци, состоитъ въ примѣрѣ и подражаніи, въ объясненіи и повтореніи“. Надо, чтобы дѣти слышали хорошее, внятное и выразительное чтеніе, какъ образецъ, которому они должны и непремѣнно будутъ подражать. Конечно, въ этомъ случаѣ необходимо, чтобы чтеніе учителя было дѣйствительно образцовое, во всѣхъ отношеніяхъ достойное подражанія, т.-е. внятное, отчетливое, выразительное, правильное. Оно должно начинаться раньше, нежели начнутъ читать дѣти, и можетъ итти съ связи съ обученіемъ грамотѣ: учитель читаетъ дѣтямъ маленькій разсказъ, описаніе, представляющее повтореніе наглядnаго урока, небольшую сказочку или басенку, художественную картинку. Пригодныхъ для этого статеекъ онъ найдетъ немало въ любой книжкѣ для первоначальнаго чтенія. Въ выборѣ матеріала здѣсь особенно важно, чтобы каждое слово и выраженіе совершенно были доступны дѣтскому пониманію, чтобы дѣти были достаточно подготовлены къ воспринятію того, что учитель намѣренъ читать.

Сперва учитель прочитываетъ всю статью, чтобы впечатлѣніе было полное: только при этомъ условіи дѣтямъ будетъ понятно, что такое *хорошее* чтеніе. Прочитавши статейку, учитель выспрашиваетъ, о чемъ онъ читалъ, и когда, при его помощи, дѣти доберутся до главнаго предмета, читаетъ статейку вторично—уже по частямъ, вопросами вызывая слушателей къ пересказу прочитаннаго.—Когда же дѣти уже читаютъ сами, тогда учитель можетъ вести свое чтеніе иначе. Напримѣръ, онъ читаетъ самъ всю статейку изъ той книги, которая есть у

дѣтей, а потомъ предлагаетъ имъ достать и развернуть свои книжки и заставляетъ читать ихъ самихъ, останавливая на каждой точкѣ, для объясненія и для исправленія недостатокъ чтенія; или прямо велитъ дѣтямъ развернуть книжку на такой-то страницѣ и слѣдитъ за его чтеніемъ: сперва прочитываетъ всю статейку безъ перерывовъ, потомъ по частямъ, заставляя дѣтей повторять и при этомъ исправляя недостатки ихъ чтенія.

Относительно *выразительности* прежде всего замѣтимъ, что выразительнымъ, т.-е. совершенно яснымъ и правильнымъ, можетъ быть только сознательное чтеніе и что къ такому чтенію слѣдуетъ пріучать дѣтей съ самаго начала: когда, гоняясь за бѣглостью, учитель не обращаетъ вниманія на дурное, невнятное и неправильное произношеніе словъ, на непріятную тягучесть выговора и т. п. недостатки, думая: „это молъ успѣется, лишь бы научить читать“,—тогда у дѣтей образуются такія упорныя привычки, что послѣ придется ихъ переучивать, а о трудности такого переучиванія уже было говорено. Слѣдовательно, мы опять-таки наталкиваемся на необходимость, чтобы первое же чтеніе дѣтей было непремѣнно сознательное, отнюдь не механическое. Тѣ дидактическіе способы и пріемы, которые пріучаютъ дѣтей сознательно относиться къ читаемому тексту, называются „объяснительнымъ чтеніемъ“. Задача объяснительнаго чтенія состоитъ въ томъ, чтобы научить дѣтей—соединять съ каждымъ прочитаннымъ словомъ принадлежащее ему значеніе, усвоивать мысль, которая выражается въ каждомъ предложеніи читаемаго текста, понимать звязь между предложеніями и сущность всего сочиненія какъ одного органическаго цѣлаго.

Такимъ образомъ, въ составъ задачи объяснительнаго чтенія входятъ три элемента: пониманіе отдѣльныхъ словъ, пониманіе предложеній, пониманіе цѣлыхъ сочиненій. Не слѣдуетъ думать, что эти три элемента вызываютъ другъ друга. Правда, что безъ пониманія отдѣльныхъ словъ невозможно пониманіе предложеній и цѣлой статьи; но можно понимать значеніе каждаго слова—и не понимать той мысли, которая выражается ихъ совокупностью, можно понимать отдѣльныя мысли и не понимать ихъ зависимости, взаимной связи, цѣлаго, представляющаго систему мыслей. Съ другой стороны, школа не можетъ довольствоваться однимъ пассивнымъ пониманіемъ: чтобы убѣдиться, понимаютъ ли дѣти и какъ именно понимаютъ читаемое, она должна требовать отъ нихъ отчета о прочитанномъ, отчетливаго словеснаго выраженія ихъ пониманія; чтобы довести ихъ до пониманія, она должна пользоваться, какъ единственнымъ средствомъ для этого, разговоромъ, возбуждающимъ дѣтскую мысль къ самодѣятельности. Отсюда—три главныхъ момента въ процессѣ объяснительнаго чтенія: самое чте-

ніе, катихизація и связное изложеніе выводовъ. Какъ ни ясны, повидимому, задача и самый процессъ объяснительнаго чтенія, въ сужденіяхъ объ этомъ занятіи встрѣчаются такія разногласія, что оказывается необходимымъ поговорить о немъ болѣе обстоятельно, разсмотрѣть, сравнить разные взгляды на него—и тогда уже установить правильную точку зрѣнія, сообразные съ нею способы и пріемы для цѣлесообразной постановки его въ школѣ.

Авторъ одного распространеннаго сочиненія, посвященнаго обученію въ народной школѣ, разсуждаетъ объ этомъ предметѣ слѣдующимъ образомъ: „Я уже не разъ указывалъ на то, что сознательность чтенія возможна только при томъ условіи, чтобы ученикъ понималъ всякое слово, входящее въ составъ читаемаго имъ предложенія; читатель, вѣроятно, помнитъ, что такія разъясненія учитель начинаетъ съ первой ступени обученія. Но не этотъ видъ упражненій называется объяснительнымъ чтеніемъ. Предположимъ, для примѣра, что читается въ въ классѣ: „На зарѣ трава покрыта росою“; если учитель объяснитъ, что „зарей“ называется время восхода и захода солнца, и „росой“—тѣ капли воды, которыя замѣтны на травѣ въ это время, то онъ разъяснитъ дѣтямъ только значеніе словъ, если они ихъ не понимали; но онъ не объяснитъ имъ при этомъ *самыхъ явленій*, которыя выражаются этими словами. Учитель можетъ поступить и иначе: слово „заря“ даетъ ему *поводъ* сказать о восхожденіи солнца, о круглотѣ земли, о вліяніи лучей солнца на землю и многое другое; слово „роса“ даетъ учителю *поводъ* говорить о теплѣ и холодѣ, о теплотѣ земного шара, о вліяніи на жидкости тепла и холода и проч. Учитель, который поведетъ такую бесѣду о зарѣ и росѣ, будетъ заниматься „объяснительнымъ чтеніемъ“ въ классѣ, главная цѣль котораго состоитъ въ томъ, чтобы дѣти, *въ связи съ книгою* для чтенія, *посредствомъ чтенія*—пріобрѣли больше свѣдѣній.“

„Вотъ какіе вопросы могъ бы предложить учитель для объясненія слова „роса“: Замѣтили ли вы, что окна зимою потѣютъ? Что покажется на ножѣ, когда мы будемъ держать его надъ паромъ самовара? Что горячѣе: паръ самовара или ножъ? Отчего въ самоварѣ образуется паръ? отчего паръ самовара обратился въ капли, коснувшись ножа? Отчего на землѣ тепло? Отчего ночью прохладнѣе, чѣмъ днемъ? Когда стѣнки самовара горячѣе: тогда ли, когда онъ кипитъ, или тогда, когда онъ безъ угля? Если выбросить уголь изъ кипящаго самовара, не станетъ ли онъ остывать? Что нагрѣвается и стынетъ быстрѣе: глиняный горшокъ или самоваръ? Всякое ли нагрѣтое тѣло будетъ остывать, если перестанутъ грѣть его? Одинаково ли скоро охлаждаются всѣ нагрѣтые предметы? Что должно быть, если водяные пары встрѣтятся съ предметомъ, который холоднѣе ихъ?“

„Несмотря на то, что мы значительно *сократили бесѣду о росѣ*,—продолжаетъ тотъ же авторъ,—читатель могъ однако убѣдиться и по приведенному нами примѣру въ томъ, что объяснительное чтеніе требуетъ много, много времени, и перестаетъ быть собственно упражненіемъ въ чтеніи. *Чѣмъ способнѣе учитель*, чѣмъ богаче запасъ его свѣдѣній, *тѣмъ менѣе прочитаетъ у него классъ въ одинъ учебный часъ*—при объяснительномъ чтеніи; иногда можетъ *одного слова* стать *на цѣлый часъ*."

Изъ приведенной выписки можно видѣть, что этотъ авторъ, подъ названіемъ „объяснительнаго чтенія", разумѣетъ вовсе не чтеніе, а бесѣды учителя съ учениками о различныхъ предметахъ и явленіяхъ по поводу того или другого слова, которое встрѣтится въ читаемомъ текстѣ, при чемъ не предполагаетъ въ этихъ бесѣдахъ никакой *руководящей идеи*; хотя онъ и приводитъ образецъ вопросовъ, предлагаемыхъ по поводу слова „роса", но очевидно, что эти вопросы можно продолжать безконечно, потому что—съ какимъ же явленіемъ природы не имѣетъ связи роса, хотя бы самой отдаленной? Не одинъ часъ можно бесѣдовать такимъ образомъ по поводу одного слова, а очень много часовъ; вѣдь можно же это слово обратить въ названіе многотомнаго сочиненія, обнимающаго цѣлую массу знаній о природѣ, ея силахъ и явленіяхъ: вотъ бесѣда, предлагаемая авторомъ по поводу слова „роса", и будетъ разработкой такого-то сочиненія. Какая же цѣль такой бесѣды съ 11—12-лѣтними деревенскими мальчиками? — А та, говоритъ авторъ, „чтобы дѣти *въ связи съ книгою для чтенія посредствомъ чтенія*—пріобрѣли возможно больше свѣдѣній". Во-первыхъ, такое сообщеніе реальныхъ знаній не имѣетъ никакой внутренней связи съ книгой для чтенія: если авторъ сообщаетъ свѣдѣнія о теплѣ и холодѣ и пр. только по поводу слова „роса" и предполагаетъ цѣлый часъ вести бесѣду, остановившись на одномъ словѣ первой прочитанной фразы, тогда какая же связь между бесѣдой и книгой для чтенія? Книга здѣсь вовсе не нужна: ее преспокойно можно закрыть и продолжать бесѣду, вовсе не обращаясь къ ней. Напрасно авторъ увѣряетъ, будто предлагаемое имъ занятіе будетъ сообщеніемъ свѣдѣній—не только въ связи съ книгой, но и *посредствомъ чтенія*; очевидное противорѣчіе самому себѣ, такъ какъ самъ же онъ говоритъ, что допускаетъ часовую бесѣду по поводу одного слова,—чтеніе тутъ вовсе не при чемъ. Въ томъ-то и дѣло, что „объяснительное чтеніе" въ такомъ случаѣ только останется въ расписаніи уроковъ, а на дѣлѣ оно обратится совсѣмъ въ другое занятіе, которому всего разумнѣе было бы придать характеръ наглядnаго обученія, отложивъ книгу и замѣнивъ ее предметами, сообразно съ содержаніемъ предполагаемой бесѣды. А то выходитъ не объяснительное чтеніе и не

наглядное обученіе. Чтенія при такомъ веденіи дѣла вовсе нѣтъ, книга вовсе не нужна, знанія сообщаются вовсе не посредствомъ чтенія; потому-то авторъ и приходитъ къ такому странному выводу, будто чѣмъ способнѣе и образованнѣе учитель, тѣмъ менѣе прочитаетъ у него классъ во время часового урока. Не выходитъ изъ этой бесѣды и наглядnаго урока, потому что она во многомъ противорѣчитъ основнымъ началамъ наглядnаго обученія: въ ней все объясняетъ учитель, а дѣти остаются пассивными слушателями; она имѣетъ чисто случайный характеръ, торопливо, попутно и поверхностно громоздитъ массу знаній, лишена всякой руководящей идеи, не основывается на предыдущемъ, не исходитъ изъ непосредственныхъ наблюденій, а потому представляетъ собой совершенно неправильный способъ сообщенія реальныхъ знаній дѣтямъ 11—12 лѣтъ, а можетъ быть и меньше, потому что предполагаемая бесѣда ведется вскорѣ по обученіи грамотѣ.—Съ другой стороны, приведенный отрывокъ обнаруживаетъ, что *сознательность* чтенія авторъ видитъ лишь въ пониманіи вещественнаго значенія словъ: если въ фразѣ—„на зарѣ трава покрыта росой“—ученикъ понимаетъ значеніе словъ *заря, роса, трава* и пр., то чтеніе, по мнѣнію автора, уже будетъ вполнѣ сознательнымъ, и по отношенію къ сознательности учителю дѣлать нечего, надо перейти къ объясненію самыхъ явленій, обозначаемыхъ этими словами, и къ той безконечной бесѣдѣ, о которой говорилось выше. Такое пониманіе сознательности нельзя назвать вѣрнымъ: опредѣляя значеніе объяснительнаго чтенія, мы уже пришли къ тому заключенію, что сознательность чтенія требуетъ не только пониманія *словъ*, но также пониманія *предложеній*, т.-е. соединенія знаменательныхъ словъ посредствомъ окончаній и словъ относительныхъ, и пониманія *цѣлаго сочиненія*, какъ системы мыслей.

Иначе смотритъ на объяснительное чтеніе составитель одной изъ христоматій, вышедшихъ въ недавнее время. Его взглядъ на это дѣло обнаруживается изъ комментарія, которымъ онъ снабдилъ каждую помѣщаемую статью и который состоитъ изъ вопросовъ и примѣчаній, направленныхъ частью къ объясненію вещественнаго и переноснаго значенія словъ, частью ихъ этимологическаго состава или синтактическаго употребленія. Напр., извѣстная басня Крылова „Чижъ и Голубь“ снабжена слѣдующимъ комментаріемъ: „*Чижа захлопнула западня*“, иначе: чижъ попался въ западню. Что такое западня? Кого ловятъ западней? Почему западня названа злодѣйкой? Разница между словами „*рваться*“ и „*метаться*“ (рваться—въ одну какую-нибудь сторону, метаться—въ разныя).—*Издѣваться*—тоже, что насмѣхаться; смѣяться надъ кѣмъ-нибудь.—*Бѣлый день* (сравнить съ подобными выраженіями: черная ночь, темный лѣсъ, ясный мѣсяцъ, синее море). *Средь бѣла дня*—все равно, что среди дня, днемъ.—*Провести*—что означаетъ здѣсь это слово? Въ такомъ же ли смыслѣ скажемъ мы:

„братъ провелъ за руку сестру черезъ плотину?—*Ручаться*; ручательство; порука. „Богъ мнѣ порука!...“ *Анъ*—тоже же, что *а*,—*между тѣмъ, а вотъ же*.—Что такое *силокъ*,—силки? Какая разница между силкомъ и западней? Можно ли запутаться въ западнѣ?—*И дѣло!* Какъ выразить это иначе (и подѣломъ, т.-е. ты совершенно этого заслуживаешь?)—*Смѣяться чужой бѣдѣ*—все ли равно, что смѣяться надъ чужой бѣдой? Какъ выразить это въ другомъ смыслѣ (несчастіе вмѣсто бѣда)?“

Очевидно, что намѣченное въ приведенныхъ примѣчаніяхъ объяснительное чтеніе не обнимаетъ всего вышеуказаннаго содержанія (пониманіе словъ, пониманіе предложеній, пониманіе цѣлаго); во-вторыхъ, оно опять-таки лишено руководящей идеи, и, бросаясь изъ стороны въ сторону, не сосредоточиваетъ вниманія дѣтей на содержаніи и смыслѣ читаемаго, а развлекаетъ его, заставляя перескакивать отъ одного предмета къ другому.

Еще иначе относится къ объяснительному чтенію составитель другой христоматіи, обвиняющій въ своемъ предисловіи обоихъ упомянутыхъ авторовъ въ невѣрномъ пониманіи объяснительнаго чтенія, какъ одного изъ занятій, входящихъ въ составъ обученія родному языку. По его мнѣнію, исключительною задачей объяснительнаго чтенія должно быть изученіе *цѣлаго сочиненія*, какъ системы мыслей. „Объяснительное чтеніе, говоритъ онъ, не имѣетъ дѣла ни съ отдѣльными словами и предложеніями, ни съ отдѣльными предметами и явленіями, ими обозначаемыми: оно помогаетъ неумѣлому ученику воспринимать слова въ томъ смыслѣ, въ какомъ этого требуетъ ихъ мѣсто въ читаемой статьѣ, и воспринимать мысли въ той связи, въ какую онѣ приведены тамъ, представить и понять тѣ предметы и явленія, какіе именуетъ авторъ читаемой статьи, въ той же мѣрѣ, въ томъ положеніи и порядкѣ, въ какомъ ихъ являетъ авторъ разумѣнію читающаго... Представленія и понятія являются въ каждой статьѣ... въ новой комбинаціи; они приведены здѣсь въ новыя сочетанія, во имя основной мысли статьи. При чтеніи ея—представленія и понятія суть *извѣстныя* для читающаго; основная мысль, во имя которой они приведены въ сочетаніе,—это то *неизвѣстное*, которое требуется найти. Найти это *неизвѣстное*, значитъ—понять читаемое. Помочь найти это *неизвѣстное*—вотъ задача объяснительнаго чтенія... Если статья имѣетъ своею цѣлью сообщить *новыя свѣдѣнія*, а тѣмъ болѣе ввести читающаго въ кругъ совершенно ему незнакомыхъ понятій, она *не годится для класснаго чтенія*“.

Какъ видите, объяснительное чтеніе этого автора совсѣмъ не то, что чтеніе двухъ первыхъ. Первый совсѣмъ забываетъ о читаемой статьѣ, третій ни на минуту не отрывается отъ нея, второй допускаетъ уклоненія, но такія, которыя прямо относятся къ ней, по-

ясняя то или другое слово или выраженіе. Первый не только не объясняетъ статьи, но даже вовсе не читаетъ ея; второй объясняетъ отдѣльныя слова и выраженія; третій допускаетъ при объяснительномъ чтеніи только выясненіе общаго смысла всей статьи. Первый видитъ въ объяснительномъ чтеніи исключительное средство для пріобрѣтенія знаній, но не посредствомъ чтенія, потому что чтенія у него вовсе нѣтъ, а посредствомъ бесѣдъ; другой иногда вводитъ сообщеніе реальныхъ знаній, но не иначе, какъ съ цѣлью яснаго пониманія дѣтьми читаемаго текста; третій вовсе не допускаетъ въ объяснительномъ чтеніи сообщенія реальныхъ знаній, даже отвергаетъ пригодность для чтенія такихъ статей, которыя сообщаютъ ихъ. Такимъ образомъ, сравнивая сужденія всѣхъ трехъ цитируемыхъ авторовъ, можно видѣть, что первый вовсе уничтожаетъ объяснительное чтеніе, а оба послѣдніе придаютъ ему нѣсколько односторонній не полный характеръ, не захватывая задачи его, въ полномъ ея объемѣ: ошибка одного состоитъ въ томъ, что онъ упускаетъ изъ виду смыслъ цѣлаго, а другой, напротивъ, сосредоточившись на этой окончательной работѣ, совершенно исключаетъ изъ задачи объяснительнаго чтенія работы предварительныя. Во-первыхъ, такихъ статей для чтенія дѣтямъ 10—11 лѣтъ (а христоматія его назначается именно для этого возраста), въ которыхъ не было бы словъ и выраженій, требующихъ объясненія, нѣтъ или очень немного, потому что дѣти этого возраста обладаютъ слишкомъ умѣреннымъ запасомъ ясныхъ понятій, и лексиконъ ихъ весьма небогатъ; во-вторыхъ, объясненіе отдѣльныхъ словъ и выраженій, выясненіе отдѣльныхъ представленій и понятій, нисколько не мѣшаетъ объяснять смыслъ этихъ же словъ, выраженій, представленій, понятій въ связи съ другими и смыслъ цѣлаго сочиненія.

Главная причина разногласія послѣдняго автора съ первымъ, на которую намъ слѣдуетъ обратить особенное вниманіе, заключается въ слѣдующемъ: его христоматія составлена для гимназій, т.-е. для такихъ учебныхъ заведеній, гдѣ дѣти учатся лѣтъ до восемнадцати и болѣе, гдѣ русскій языкъ, среди другихъ учебныхъ предметовъ, ограничивается, сообразно съ программою всего курса заведенія, болѣе тѣсною задачею, нежели въ народной школѣ. Здѣсь учителю русскаго языка, конечно, совершенно неумѣстно думать о сообщеніи какихъ бы то ни было знаній, не входящихъ въ область языкознанія, потому. что это лежитъ на обязанности преподавателей другихъ предметовъ; Авторъ дидактическаго руководства имѣетъ въ виду народную школу здѣсь дѣти учатся не болѣе трехъ-четырехъ лѣтъ, а программа преподаванія ограничивается закономъ Божіимъ, ариѳметикой и роднымъ языкомъ; здѣсь книга для чтенія должна давать не только матеріалъ для упражненій въ языкѣ, но также извѣстную сумму реальныхъ знаній; на ней же слѣдуетъ, между прочимъ, научить учениковъ

пріобрѣтать знанія посредствомъ книгъ; здѣсь нѣтъ и предметныхъ преподавателей, а есть одинъ классный учитель, въ кругъ занятій котораго входятъ всѣ пведметы, кромѣ закона Божія, и чѣмъ тѣснѣе сумѣетъ онъ связать всѣ предметы обученія, тѣмъ лучше. Обучая языку, онъ долженъ давать начальныя знанія и по естествознанію, и по географіи, и по исторіи, насколько это необходимо для приготовленія учениковъ къ самообученію и насколько возможно при краткости времени; занимаясь естествознаніемъ, географіей, исторіей, онъ, вмѣстѣ съ тѣмъ, долженъ заниматься и роднымъ языкомъ; короче, каждый урокъ его, къ какой бы отрасли человѣческаго знанія онъ ни относился, долженъ быть непремѣнно и урокомъ родного языка. Составитель второй христоматіи совершенно упустилъ изъ виду эту коренную разницу въ учебныхъ заведеніяхъ, а потому его опредѣленіе задачи объяснительнаго чтенія, вообще не охватывающее вполнѣ объема этого занятія, уже совершенно не соотвѣтствуетъ курсу народной школы, и нападенія его на автора дидактическаго руководства направлены совсѣмъ не въ ту сторону. Ошибка послѣдняго въ томъ, что у него *чтеніе перестаетъ быть чтеніемъ*, переходитъ въ бесѣды, не имѣющія никакого отношенія къ книгѣ, не подкрѣпляемыя непосредственными наблюденіями, не освѣщаемыя руководящей идеей, предоставленныя полному произволу и случайности. Въ школѣ ничего не должно быть случайнаго, сообщаемаго попутно, между прочимъ, безъ обдуманнаго заранѣе плана; но все обученіе должно быть проникнуто одной идеей, изъ нея развиваться, ею проникаться и къ ней приводить въ концѣ концовъ.

Мы распространились о различныхъ взглядахъ на объяснительное чтеніе не безъ цѣли, потому что придаемъ этому занятію существенно важное значеніе и признаемъ необходимымъ установить, по возможности, правильную точку зрѣнія на него. Разногласіе, происходящее отъ недоразумѣній или нѣкоторой односторонности въ сужденіяхъ, высказываемое въ литературѣ, можетъ гибельно отозваться на практикѣ нашихъ юныхъ народныхъ школъ. Въ народной школѣ объяснительное чтеніе непремѣнно должно имѣть задачу болѣе широкую, нежели въ младшихъ классахъ гимназіи: кромѣ общей своей задачи—способствовать сознательному чтенію въ самомъ широкомъ смыслѣ, разумѣя, пониманіе отдѣльныхъ словъ, отдѣльныхъ предложеній и всей статьи въ цѣломъ, оно также должно—частью сообщать, частью укрѣплять и связывать реальныя знанія, сообщаемыя путемъ наглядныхъ бесѣдъ; конечно, знанія, имъ сообщаемыя, должны основываться на представленіяхъ и понятіяхъ, сложившихся изъ чувственныхъ воззрѣній, на нихъ опираться, объединять и обобщать ихъ; наконецъ, здѣсь слѣдуетъ помнить и о томъ, что чтеніе—одно изъ главныхъ средствъ школы такъ или иначе дѣйствовать на нравственное развитіе учениковъ: если школьное обученіе должно имѣть воспитывающій характеръ, то этотъ характеръ

должно сообщить и чтенію, какъ одному изъ главныхъ его элементовъ, имѣя въ виду опредѣленный идеалъ нравственнаго развитія.

Въ сужденіяхъ о выборѣ матеріала для чтенія опять встрѣчаемъ разногласіе. Авторъ одного руководства для сельскихъ учителей по своему взгляду на задачи объяснительнаго чтенія, повидимому, стоитъ ближе къ намъ, но въ выборѣ матеріала для чтенія впадаетъ въ странную односторонность. „Совершенно все равно, говоритъ онъ, составитъ ли учитель самъ статью для объяснительнаго чтенія, или заимствуетъ ее изъ книги Ушинскаго,—мы желаемъ, чтобы онъ прежде всего старался давать дѣтямъ такія статьи, которыя заключали бы въ себѣ прямую пользу для нихъ въ будущемъ, т.-е. чтобы статьи имѣли практическое приложеніе къ жизни...“ „Письмо крестьянина къ отцу о домашнихъ дѣлахъ, письмо крестьянина къ какому-нибудь купцу, съ просьбой принять его на службу, счетъ купленнымъ вещамъ, припасамъ, составляющимъ обычный предметъ крестьянскихъ сдѣлокъ, статьи, сообщающія точныя, положительныя свѣдѣнія изъ области природы и явленій, въ ней совершающихся, и прочее тому подобное—должно по преимуществу служить матеріаломъ для занятій дѣтей въ классѣ русскаго языка“. Можно согласиться съ авторомъ, что статьи, выбираемыя для чтенія, должны имѣть прямое отношеніе къ жизни, т.-е. чтобы ни одна изъ нихъ не прошла безслѣдно, не заронивъ въ душу ребенка сѣмени какого-либо добра. Статьи, излагающія свѣдѣнія изъ природы, здѣсь совершенно умѣстны; но къ удивленію, тотъ же авторъ, порекомендовавши ихъ на ряду съ дѣловыми письмами и счетами, нѣсколько ниже вычеркиваетъ ихъ изъ матеріала для объяснительнаго чтенія, только подъ другимъ названіемъ: „описанія природы, говоритъ онъ, наводятъ скуку (?), ибо передъ лицомъ вѣчно-прекрасной природы всѣ слова останутся словами (?)“. Авторъ забываетъ, что умное описаніе не только фотографически воспроизводитъ внѣшнюю сторону природы, но и объясняетъ ее, почему имѣетъ важное значеніе даже и „передъ лицомъ вѣчно-прекрасной природы“. Но какое значеніе могутъ имѣть такія статьи, какъ счетъ купленнымъ вещамъ, или письмо съ просьбой принять на службу? и почему нужно непремѣнно *письмо* о домашнихъ дѣлахъ, а не просто разсказъ или описаніе? почему исключаются разсказы, описанія, стихотворенія, вообще все, что даетъ наиболѣе матеріала для объяснительнаго чтенія и умственнаго развитія? И какого рода возможно объяснительное чтеніе „счета купленнымъ вещамъ“, въ которомъ, конечно, ничего не встрѣтишь, кромѣ фразъ такого содержанія: два пуда свиного сала и т. п.? или надо объяснить—что такое сало, что такое пудъ и т. п.?—да это значитъ опять впадать въ бесѣду, не имѣющую никакой внутренней связи съ чтеніемъ. Думаетъ ли авторъ, что счетъ купленнымъ вещамъ имѣетъ болѣе отношенія къ жизни, нежели, напримѣръ, статья Ушинскаго о водѣ, или статья

Аксакова о значеніи лѣса въ природѣ, или пѣсня Кольцова, наглядно, въ живыхъ образахъ, выясняющая значеніе труда въ человѣческой жизни? Такое сужденіе было бы крайнимъ и близорукимъ утилитаризмомъ: повѣрьте, что всякій человѣкъ, настолько развитой, что ему понятны значеніе лѣса и воды, стихотвореніе Кольцова и великое значеніе труда, сумѣетъ написать какой угодно счетъ; но будетъ ли толкъ въ ученьи для человѣка, котораго только и научили писать счетъ по данному образцу,—это еще вопросъ. Во-вторыхъ, не все равно, будетъ ли взята статья Ушинскаго или написанная самимъ учителемъ. Отъ статьи, избираемой для объяснительнаго чтенія, требуются достоинства немалыя: чтобы ее стоило изучать, она должна быть строго обдумана со стороны содержанія и плана и выполнена, въ извѣстной степени, художественно. Для написанія удовлетворительной статьи нужны и довольно обширныя знанія, и значительная степень общаго развитія, и литературный талантъ, а потому народный учитель поступитъ гораздо благоразумнѣе, если статьи для чтенія будетъ выбирать изъ хорошихъ книгъ. Написанная, въ видѣ образца, авторомъ упомянутаго руководства статья „Письмо крестьянина къ отцу, въ Москву“, по бѣдности содержанія и по непріятной поддѣльности языка, является именно образчикомъ „самодѣльной“ статьи, незаслуживающей ни чтенія, ни изученія.

II.

Выводы о задачахъ, содержаніи и формѣ объяснительнаго чтенія въ русской народной школѣ.—Примѣненіе этихъ выводовъ.

Сдѣлаемъ выводы изъ всего сказаннаго относительно задачи, содержанія и характера объяснительнаго чтенія въ начальной народной школѣ.

1. Посредствомъ объяснительнаго чтенія, школа должна пріохотить своихъ учениковъ къ разумному чтенію и научить ихъ самостоятельно читать, съ пониманіемъ, съ пользою и съ удовольствіемъ, какъ сочиненія популярно-научныя, такъ и поэтическія.

2. Сообразно съ такимъ опредѣленіемъ задачи матеріаломъ для класснаго объяснительнаго чтенія должно брать сочиненія разнообразныя по содержанію и формѣ, описанія, повѣствованія, легкія разсужденія и художественныя произведенія, постепенно переходя отъ простого и легкаго къ сложному и болѣе трудному.

3. Самый процессъ объяснительнаго чтенія, какъ класснаго занятія, долженъ включать въ себя:

а) объясненіе словъ и выраженій, пониманіе которыхъ можетъ затруднять учениковъ;

б) объясненіе отдѣльныхъ мыслей, предложеній, и связи между ними;

в) объясненіе цѣлаго сочиненія, его плана и сущности;

г) толковое изложеніе содержанія и отчета о прочитанномъ.

4. Отчетъ о прочитанномъ долженъ содержать въ себѣ:

а) опредѣленіе сущности сочиненія;

б) опредѣленіе плана его;

в) извлеченіе и связное изложеніе знаній, которыя въ немъ излагаются, если это сочиненіе популярно-научное, прозаическое (не въ смыслѣ формы, языка, а въ смыслѣ содержанія, внутренней стороны), или отчетливое объясненіе главной мысли, поэтическихъ образовъ и впечатлѣнія, имъ производимаго, если это произведеніе поэтическое, или—наконецъ,—опредѣленіе нравственныхъ идей, въ немъ выясняемыхъ, и способа ихъ выясненія, если это сочиненіе дидактическое, поучительное, напримѣръ—басня.

5. Чтобы объяснительное чтеніе достигало свой цѣли, отнюдь не слѣдуетъ вдаваться ни въ излишнія объясненія, слишкомъ мелочныя или не относящіяся непосредственно къ содержанію читаемаго, ни въ попутное сообщеніе знаній „по поводу и кстати“, отвлекающее отъ читаемаго матеріала; слѣдуетъ ограничиваться только объясненіями, необходимыми для полнаго пониманія и усвоенія этого матеріала.

6. Чтобы оно достигало цѣли, должно, прежде всего, требовать объясненій отъ самихъ учениковъ, а въ тѣхъ случаяхъ, когда это объясненіе очевидно превышаетъ ихъ пониманіе, не затягивать дѣла утомительнымъ и безплоднымъ наведеніемъ, посредствомъ „подсказывающихъ“ вопросовъ, а давать свое, по возможности краткое и вразумительное объясненіе, безъ разглагольствованій и отклоненій отъ сущности дѣла, т.-е., не стѣсняясь, чередовать *катихитическую* форму обученія съ *излагающей*.

7. Послѣдовательность класснаго объяснительнаго чтенія можетъ быть такова:

а) предварительная бесѣда, подготовляющая къ пониманію и усвоенію содержанія выбранной для чтенія статьи; такія бесѣды наиболѣе необходимы при чтеніи статей популярно-научнаго содержанія и по преимуществу должны имѣть наглядный характеръ, чтобы потомъ не было надобности отрываться отъ чтенія статьи для разсматриванія предметовъ, для опытовъ и т. под.; мало-по-малу эти предварительныя бесѣды могутъ сокращаться по мѣрѣ того, какъ ученики, развиваясь и пріобрѣтая знанія, будутъ пріобрѣтать способность и умѣнье разумно пользоваться книгой, то-есть приближаться къ основной цѣли занятій, а въ концѣ концовъ эти бесѣды должны дѣлаться вовсе ненужными;

б) чтеніе сочиненій по частямъ съ объясненіемъ словъ и выраженій;

в) выспрашиваніе о прочитанномъ, подготовляющее къ изложенію отчета о немъ;

г) прочтеніе цѣлаго для полноты впечатлѣнія, такъ сказать—*„бѣловое“* чтеніе;

д) изложеніе содержанія своими словами, а также отчета о прочитанномъ, какъ онъ опредѣленъ въ 4 § этихъ положеній.

8. Чтобы объяснительное чтеніе достигало цѣли, рядомъ съ нимъ, постоянно должно вести *самостоятельное* чтеніе учениковъ, назначая для этого или сочиненія однородныя съ прочитанными въ классѣ, или сочиненія, къ пониманію и усвоенію которыхъ ученики хорошо подготовлены предварительной бесѣдой и предыдущими чтеніями, и требуя отъ учениковъ хотя краткаго отчета о прочитанномъ.

Установивъ эти общія, основныя положенія, разсмотримъ содержаніе и характеръ объяснительнаго чтенія для каждаго учебнаго года.

Нѣтъ надобности возвращаться къ вопросу о томъ, когда должно начинаться объяснительное чтеніе, такъ мы уже рѣшили, что первое же чтеніе дѣтей въ школѣ должно быть объяснительнымъ чтеніемъ. Слѣдовательно, прежде всего объяснительному чтенію подлежитъ тотъ матеріалъ съ постепенно возрастающимъ числомъ буквъ, который читается при обученіи грамотѣ и содержится напримѣръ, въ нашей азбукѣ: читаются сперва отдѣльныя слова, потомъ предложенія, пословицы, загадки, скороговорки, короткіе и легкіе для пониманія разсказы, сказочки, басенки, описанія, стихотворенія. Какъ вести первое объяснительное чтеніе? Прежде всего—не вдаваться въ объясненіе того, что до очевидности понятно дѣтямъ безъ всякихъ объясненій, а тѣмъ болѣе—въ толкованія „кстати и по поводу“, отвлекающія вниманіе учениковъ отъ читаемаго матеріала, въ родѣ приведенной нами выше бесѣды по поводу слова „роса“. Лишь бы съ каждымъ прочитаннымъ словомъ ученикъ соединялъ живое представленіе,—этого и достаточно. Одного, двухъ вопросовъ по поводу прочитаннаго слова достаточно, чтобы убѣдиться, относятся ли ученики къ этому слову сознательно, затрогиваетъ ли оно ихъ мысль, вѣрно ли они понимаютъ его. Въ случаѣ неудовлетворительнаго пониманія, конечно, надо сперва постараться навести ихъ на удовлетворительное пониманіе, по возможности избѣгая давать готовыя объясненія, но соблюдая мѣру въ этомъ наведеніи, чтобы не тратить напрасно времени; объясненія учителя должны быть кратки: сравненіе неизвѣстнаго дѣтямъ предмета съ извѣстнымъ или картинка, изображающая предметъ, здѣсь сдѣлаютъ больше, нежели многословныя, фразистыя объясненія. Потому-то книжки для начальнаго чтенія и снабжаются иллюстраціями. Провѣряя пониманіе дѣтей, сознательность ихъ перваго чтенія, учитель возбуждаетъ и развиваетъ въ маленькихъ ученикахъ потребность соединять съ каждымъ прочитаннымъ словомъ извѣстное представленіе и допытывается до смысла того, что они читаютъ. Уже было говорено, что надо

такъ вести дѣло, чтобы дѣти пріучались различать понятное отъ непонятнаго и сами охотно обращались къ учителю съ вопросами о непонятномъ: при этомъ условіи работа объяснительнаго чтенія много облегчится и ускорится. Приводимъ примѣры перваго объяснительнаго чтенія.

Чтеніе отдѣльныхъ *словъ*.

Рука: сколько у тебя рукъ? Подыми правую руку. Подыми лѣвую.

Перо: что ты дѣлаешь перомъ? а еще чѣмъ можно писать?

Утро: что ты дѣлалъ сегодня утромъ? что дѣлаешь утромъ каждый день?

Коса: видалъ ли ты косу? Не видѣлъ ли въ книжкѣ картинки косы? Найди эту картинку. Что дѣлаютъ косой?

Собственныя имена не требуютъ другихъ объясненій, кромѣ того, что *Петръ*—человѣческое имя, *Тула*—названіе города т. п.

Хорошо при чтеніи отдѣльныхъ словъ пріучать дѣтей относить предметы, названія которыхъ они прочитали, къ извѣстному роду предметовъ, то-есть частное названіе опредѣлять болѣе общимъ.

Перо—что дѣлаютъ перомъ?

Коса—что дѣлаютъ косою?

Серпъ—что дѣлаютъ серпомъ?

Чѣмъ дѣлаютъ что-нибудь—то *орудіе*. *Перо—орудіе, коса? серпъ?*

И вотъ ученики читаютъ отдѣльныя слова, добавляя подобныя опредѣленія, что требуетъ извѣстной работы мысли и свидѣтельствуетъ о сознательномъ отношеніи къ читаемымъ словамъ: *топоръ*—орудіе, *котъ*—животное, *рука*—часть человѣческаго тѣла, *Петръ*—человѣческое имя и т. п. Позже эти опредѣленія могутъ быть полнѣе: *коса*—орудіе, которымъ косятъ траву и хлѣбъ, *котъ*—домашнее животное, *сорока*—дикая птица, и т. п.

Чтеніе предложеній, пословицъ, загадокъ, скороговорокъ. При чтеніи предложеній требуется, чтобы дѣти понимали и пріучались схватывать не только значеніе отдѣльныхъ словъ, но и *связь* между ними, мысль, которая выражается соединеніемъ ихъ, составъ и смыслъ предложенія.

Сорока скакала; о чемъ прочиталъ? что сказано о сорокѣ? какъ скажешь о двухъ-трехъ сорокахъ? Это было прежде, что сороки скакали, а какъ скажешь, если это теперь?

Лѣтомъ пчелы жужжатъ около липы: о чемъ прочиталъ? что сказано о пчелахъ? гдѣ жужжатъ пчелы? когда это бываетъ?

Хорошо, если и здѣсь дѣти научатся, прочитавъ небольшое предложеніе, прибавлять: я прочиталъ о пчелахъ, что онѣ жужжатъ и т. под. Такое добавленіе опять будетъ свидѣтельствовать о сознательномъ отношеніи къ читаемому, о пониманіи состава и смысла каждаго прочитаннаго предложенія.

Пословицы содержатъ въ себѣ больше смысла и требуютъ больше объясненій.

„Пряди всякъ свою пряжу“: здѣсь надо напомнить о *пряжѣ*, отъ пряжи перейти къ работѣ вообще, отъ *пряхи* вообще къ рабочему человѣку и выяснить мысль о необходимости всякому знать и хорошо, старательно исполнять свое дѣло: кто занимается *пряжей*? всѣ ли люди занимаются этой работой? чѣмъ еще занимаются люди? какъ же говорится тутъ, чтобы всякъ прялъ пряжу? значитъ, что надо разумѣть здѣсь подъ названіемъ *своей* пряжи? значитъ, какъ надо понимать эту пословицу?

Какъ удачное, короткое, складное и, по большей части, образное выраженіе житейской истины, объясненныя и доступныя ихъ пониманію пословицы дѣти могутъ заучивать наизусть, при помощи хорового повторенія.

Чтеніе *загадокъ* особенно занимательно для начинающихъ читателей; здѣсь требуется сравненіе предметовъ, опредѣленіе сходныхъ и различныхъ признаковъ; работа надъ загадками развиваетъ сообразительность, находчивость, остроуміе, гибкость ума.

„Безъ рукъ, безъ топоренка построена избенка“: о чемъ прочитали?—изба и избенка,—постройка избы, топоръ,—жилище,—изба и гнѣздо: сходство и различіе, указанное въ загадкѣ,—о чемъ же загадка? какое сходство между избой и гнѣздомъ? какая разница?

Какъ поэтическое изображеніе предмета посредствомъ сравненія, какъ остроумное сопоставленіе различныхъ предметовъ, загадки тоже пригодны для заучиванія.

Скороговорки не богаты смысломъ, не выламываютъ языкъ дѣтей, какъ звуковая гимнастика, и нравятся дѣтямъ, какъ всякая гимнастика; а нѣкоторыя представляютъ еще и звукоподражаніе, которое усиливаетъ занимательность ихъ для дѣтей (напр. *отъ топота копытъ пыль по полю летитъ*), и дѣти охотно повторяютъ и заучиваютъ ихъ.

Все это чтеніе отдѣльныхъ словъ и предложеній, пословицъ, загадокъ, скороговорокъ, съ объясненіемъ и заучиваніемъ, ведетъ къ обогащенію рѣчи учениковъ словами и оборотами, къ возбужденію мысли и потребности сознательно относиться къ читаемому. Переходимъ къ чтенію небольшихъ и легкихъ статеекъ, разсказовъ, описаній, басенокъ, стихотвореній. Тутъ ужъ выдвигается выясненіе общаго смысла и послѣдовательности цѣлаго связнаго изложенія, а вмѣстѣ съ тѣмъ упражненіе въ передачѣ прочитаннаго своими словами. Послѣднее дѣло вовсе не такъ легко для маленькихъ учениковъ, какъ думаютъ многіе взрослые люди, судя по себѣ, мѣряя силы дѣтей на свой аршинъ. Здѣсь нужно не только пониманіе отдѣльныхъ словъ и выраженій и общаго смысла прочитанной статьи, но и умѣнье схватывать и запоминать послѣдовательность мыслей и фактовъ, умѣнье и

нѣкоторый навыкъ довольно бойко пользоваться языкомъ; а у маленькаго ученика и запасъ словъ и оборотовъ очень не великъ, и мысль не отличается достаточной быстротой, прочностью и устойчивостью; ему трудно справиться и съ своей непослушной мыслью, а съ своимъ бѣднымъ языкомъ. Прежде надо научить его замѣчать послѣдовательность изложенія въ читаемомъ описаніи или разсказѣ, группировать и обобщать подробности, подмѣчать ту красную нитку, на которую онѣ нанизаны, а потомъ уже можно ожидать связнаго и складнаго самостоятельнаго изложенія. Въ этомъ отношеніи очень важно при первомъ же чтеніи связныхъ статеекъ, послѣ объясненія отдѣльныхъ словъ и предложеній, обращать вниманіе начинающихъ читателей на послѣдовательность изложенія и пріучать къ краткому обозначенію этой послѣдовательности. Для этого статейка читается по частямъ; послѣ необходимаго объясненія подробностей каждой части, производится воспропзведеніе ихъ сперва при помощи вопросовъ, слѣдящихъ за ними, а потомъ на вопросъ, обобщающій ихъ. Такъ опредѣляется сущность каждой части, а по прочтеніи всѣхъ частей опредѣляется сущность и послѣдовательность всего изложенія. Возьмемъ, для примѣра, разсказъ „Сѣдой плотникъ“ изъ „Книжки-Первинки“, состоящій изъ двухъ частей.

Прочитали, съ необходимыми объясненіями, первую часть.

Катихизація для припоминанія и воспроизведенія подробностей: что было близъ деревни? для чего Ваня часто бѣгалъ къ озеру? что было за озеромъ? чего хотѣлось Ванѣ? что обѣщалъ ему отецъ? чему Ваня дивился и кого ждалъ?

Вопросъ, обобщающій подробности: какъ отецъ обѣщалъ отвезти Ваню въ лѣсъ за озеро?

Такая же работа производится со второй частью, которая обобщается на вопросъ: какъ Ваня дождался сѣдого плотника и побывалъ за озеромъ? Послѣ этого обобщается вся статья на вопросъ: какъ мальчикъ Ваня узналъ, какіе мосты строитъ студеная зима? Наконецъ опредѣляется сущность и послѣдовательность разсказа: „Мы прочитали о томъ, какіе студеная зима мосты моститъ. Сперва разсказывается о томъ, какъ мальчику Ванѣ хотѣлось побывать за озеромъ и какъ отецъ обѣщалъ отвезти его за озеро, когда сѣдой плотникъ построитъ мостъ; потомъ,—какъ зимой отецъ поѣхалъ по льду за озеро дрова рубить и взялъ съ собою Ваню“.

Возьмемъ еще разсказъ изъ той же книги „Добрые люди“.

Прочитали первую часть.

Вопросы для припоминанія и воспроизведенія подробностей.

Что за люди были Маша и ея мать? Гдѣ онѣ жили? Кто прибѣжалъ къ нимъ утромъ? Какое горе случилось у Степана? Куда ему надо было бѣжать? Для чего онъ принесъ къ сосѣдкѣ ребеночка?

Вопросъ, обобщающій подробности для вторичнаго изложенія:
Разскажи, какъ въ избу бѣдной женщины попалъ чужой ребеночекъ.

Подобнымъ образомъ читаютъ и воспроизволятъ вторую часть разсказа, какъ Маша няньчила чужого ребеночка и упрашивала мать оставить его, и наконецъ третью, какъ мать Маши оставила у себя ребеночка. Послѣ этого можетъ слѣдовать изложеніе всего разсказа на вопросъ: какъ въ семьѣ бѣдной женщины явился чужой ребеночекъ?

Катихизація послѣ разсказа.

Почему Машѣ захотѣлось оставить у себя ребеночка? Почему бѣдная женщина исполнила желаніе своей дочери: вѣдь она была бѣдна, ей трудно было прокормить даже свою семью? Какими людьми назовешь Машу и мать ея за то, что онѣ взяли чужого ребеночка?

По мѣрѣ того, какъ ученики будутъ привыкать къ припоминанію подробностей и послѣдовательности ихъ къ связному изложенію прочитаннаго, надобность въ частныхъ вопросахъ будетъ постепенно устраняться.

Такая работа съ небольшими статейками пріучаетъ дѣтей замѣчать и усвоивать послѣдовательность изложенія, помогаетъ запоминать подробности его и связь между ними и постепенно приводить къ самостоятельному изложенію прочитаннаго своими словами. Пусть дѣти пріучатся и сами для себя ставить вопросы, намѣчая ими, такъ сказать, путь для изложенія. Если маленькій ученикъ умѣетъ предварительно сказать, о чемъ онъ будетъ разсказывать сначала, о чемъ потомъ и чѣмъ окончитъ, отъ него съ бо́льшею вѣроятностью можно ожидать толковаго, живого, складнаго изложенія, нежели въ томъ случаѣ, когда онъ самъ не знаетъ, чѣмъ начнетъ и по какой дорогѣ пойдетъ. „Сначала я разскажу, какъ дѣдъ наловилъ рыбы, говоритъ онъ, потомъ—какъ онъ положилъ на возъ лисичку, потомъ какъ лисичка выбросала всю рыбу, наконецъ—какъ дѣдъ догадался, что лисичка была не мертвая“,—а потомъ уже переходитъ къ подробному изложенію сказочки о хитрой лисицѣ. Хорошо иногда предлагать ученикамъ ставить вопросы другъ для друга по образцу тѣхъ вопросовъ, которые ставитъ имъ учитель: это оживляетъ занятія, нравится дѣтямъ, а между тѣмъ—подвигаетъ ихъ все къ той же цѣли, къ умѣнью схватывать послѣдовательность изложенія, запоминать его подробности и связь между ними. Впослѣдствіи эта работа перейдетъ въ составленіе подробныхъ плановъ, образцы которыхъ приведены дальше, а эти планы будутъ много помогать выработкѣ связнаго и складнаго изложенія, и объясненія прочитанныхъ сочиненій болѣе значительнаго объема и болѣе серьезнаго содержанія. При выборѣ матеріала для объяснительнаго чтенія перваго года, послѣ азбуки, надо имѣть въ виду: во-первыхъ,

разнообразіе его, чередуя прозаическіе разсказы и описанія съ стихотвореніями, басенками и т. п.; во-вторыхъ, внутреннюю связь между отдѣльными статьями, чтобы изученіе одной помогало пониманію другой, чтобы одна дополняла другую; въ-третьихъ, постепенность перехода отъ легкаго къ болѣе трудному. Нѣкоторые разсказы, сказочки и басни, при начальномъ объяснительномъ чтеніи, могутъ служить матеріаломъ для различенія *истины*, въ смыслѣ дѣйствительности, и *вымысла*.

Читаютъ басенку *„Чижъ и Голубь“*.

— О комъ прочитали? Что такое *западня?* Почему западня названа *„злодѣйкой?“* Кому она сдѣлала зло? Какое зло сдѣлала она чижу? Кто *„бѣдняжка“?* Почему чижъ названъ *„бѣдняжкой“?* Для чего онъ *рвался* и *метался?* Какая разница между *„рвался* и *метался?“* — О чемъ же разсказывается въ первой части разсказа?

— О комъ теперь прочитали? что разсказано о голубѣ? *„Издѣвался“*,—какъ сказать иначе? Какъ же голубь издѣвался надъ чижомъ?—Прочитайте слово, въ которомъ это видно, какъ онъ издѣвался.—Надобно ли читать слово *„говоритъ“?* Что значитъ *„средь бѣла дня“? „Не провели бы меня“*,—какъ сказать иначе? За что голубь ручается? *“Ручаюсь“*,—какъ сказать иначе?—О чемъ же разсказано во второй части разсказа?

— Теперь о комъ читали? Кто это *„онъ“?* Что случилось съ голубемъ? Что такое *силокъ? „И дѣло!“* и т. д.—кто это говоритъ? чьи это слова? Къ кому же сочинитель обращается съ этими словами? *„И дѣло“*,—что такое: и дѣло? какъ сказать иначе? Что одобряетъ сочинитель этими словами? Почему онъ думаетъ, что голубю досталось подѣломъ? О чемъ же разсказано въ третьей части и что прибавляетъ сочинитель къ разсказу о бѣдѣ голубя?—Все ли прочитанное нами въ этомъ разсказѣ могло быть на самомъ дѣлѣ? Что могло случиться на самомъ дѣлѣ? Чего не могло быть на самомъ дѣлѣ?—Еще какая правда есть въ прочитанномъ разсказѣ, которую полезно замѣтить для себя всѣмъ намъ?

— Итакъ, въ прочитанномъ разсказѣ о Чижѣ и Голубѣ разсказывается въ такомъ порядкѣ: сперва о бѣдѣ Чижа, потомъ о насмѣшкахъ Голубя, потомъ о бѣдѣ самого Голубя, а въ концѣ сочинитель прибавляетъ, что Голубю досталось подѣломъ. Въ этомъ разсказѣ не все правда: могло случиться, что чижа захлопнула западня, что голубь запутался въ силокъ; но не можетъ быть, чтобы голубь издѣвался надъ чижомъ и говорилъ, какъ говорятъ люди. Еще правда въ обращеніи сочинителя къ голубю, что „не надо смѣяться чужой бѣдѣ“.

Подобнымъ образомъ можно различать правду и вымыселъ и добраться до сущности, до *идеи*, при чтеніи многихъ разсказовъ съ

сказочнымъ содержаніемъ. Напримѣръ, въ разсказѣ „Споръ домашнихъ животныхъ“ правда, что всѣ домашнія животныя полезны человѣку, что каждое приноситъ свою пользу; въ сказочкѣ о хитрой лисицѣ—правда, что кумушка-лиса очень хитра, вѣрно представленъ ея хитрый нравъ; въ басенкѣ „Лягушка и Волъ“—правда, что лягушка никакъ не могла раздуться съ вола: выяснять нравственный смыслъ этой басни маленькимъ ученикамъ было бы преждевременно; въ подобныхъ случаяхъ достаточно остановиться на фактической правдѣ, очевидной для дѣтей.

Чтобы провѣрить, на сколько понятъ и усвоенъ учениками тотъ или другой прочитанный и объясненный разсказъ, хорошо заставлять дѣтей, по окончаніи всей объяснительной работы, читать его по частямъ, указывая, какое именно мѣсто разсказа ученикъ долженъ найти и прочитать. Возвратимся еще хоть къ баснѣ „Чижъ и Голубь“.

— Найди и прочитай то мѣсто, гдѣ разсказывается о бѣдѣ Голубя.—Прочитай разсказъ о бѣдѣ Чижа.—Прочитай только слова Голубя, какъ онъ издѣвается надъ Чижомъ.—Прочитай всю ту часть, гдѣ разсказано, какъ Голубь издѣвался надъ бѣдой Чижа.—Прочитай слова сочинителя по поводу бѣды Голубя.

Очевидно, что умѣнье найти и прочитать именно то, что требуется, свидѣтельствуетъ о вполнѣ сознательномъ отношеніи учениковъ къ прочитанному разсказу.

Въ связи съ объяснительнымъ чтеніемъ находится *заучиваніе наизусть*, которое возможно и должно начинать съ перваго же года обученія, даже раньше, нежели дѣти научились читать. Едва ли можно отрицать полезность этой работы, если имѣть въ виду, что заучиваніе, правильно поставленное, развиваетъ память, обогащаетъ рѣчь словами и оборотами, да при этомъ еще доставляетъ дѣтямъ большое удовольствіе. Но, съ другой стороны, полезность его обусловливается вопросами: что выбирается для заучиванія? какъ производится заучиваніе? Первое условіе, чтобы выбираемый матеріалъ стоилъ заучиванія, представляя несомнѣнныя достоинства какъ по содержанію, такъ и по формѣ. Второе условіе, чтобы заучиваемый матеріалъ былъ вполнѣ понятенъ ученикамъ и заучиваніе производилось не механически, а при участіи сознанія. Для начала могутъ служить пословицы и загадки, предварительно объясненныя, доступныя пониманію дѣтей этого возраста, о чемъ уже было говорено въ своемъ мѣстѣ. Потомъ можно перейти къ пѣсенкамъ, небольшимъ басенкамъ и стихотвореніямъ, предварительно прочитаннымъ и объясненнымъ, особенно такимъ, которыя очевидно понравились дѣтямъ, произвели на нихъ впечатлѣніе. Для облегченія процесса заучиванія, по крайней мѣрѣ на первое время, въ первомъ году обученія можно практиковать заучиваніе въ классѣ, со

словъ утителя, посредствомъ хорового повторенія: работа веселая и очень полезная. Когда стихотвореніе прочитано и объяснено, учитель говоритъ первое предложеніе и катихизируетъ его,—оно врѣзывается въ воспріимчивую дѣтскую память, и дѣти весело и бойко повторяютъ его то всѣ *хоромъ*, то по-одиночкѣ, по вызову учителя; потомъ учитель, повторяя первое предложеніе, прибавляетъ къ нему второе и катихизируетъ, послѣ чего дѣти повторяютъ хоромъ и говорятъ по-одиночкѣ—сперва одно новое предложеніе, потомъ оба вмѣстѣ; учитель переходитъ къ третьему предложенію и т. д. Время отъ времени въ этой работѣ можно дѣлать перерывы и сказать дѣтямъ, чтобы они, каждый про себя или сосѣдъ съ сосѣдомъ, припомнили и повторили все заученное. При такомъ способѣ заучиванія, дѣти не только легко запоминаютъ предложеніе за предложеніемъ, но и усвоиваютъ манеру и выразительность чтенія отъ учителя, пріучаясь сознательно и выразительно произносить выученное.—Небольшія и легкія стихотворенія, къ пониманію которыхъ дѣти хорошо подготовлены, можно предлагать для такого заучиванія и безъ предварительнаго чтенія, ограничиваясь той катихизаціей, которую сопровождается постепенное заучиваніе ихъ, строка за строкой. Намъ случалось видѣть на практикѣ еще одинъ интересный пріемъ заучиванія—съ дѣтьми довольно развитыми, обладающими достаточнымъ запасомъ словъ и оборотовъ и довольно бойко владѣющими языкомъ: учитель вопросами наводитъ классъ на составленіе предложеній выбраннаго имъ стихотворенія, и ученики заучиваютъ ихъ, при помощи хорового повторенія, какъ бы свое собственное сочиненіе, что, конечно, увеличиваетъ занимательность работы. Напримѣръ, учитель ведетъ съ учениками такую бесѣду.—Какое теперь время года?—Лѣто.—Всегда ли лѣтомъ бываетъ такъ ясно, какъ теперь?—Нѣтъ, иногда бываетъ дождь.—Не замѣчали ли вы, что иногда бываетъ на небѣ послѣ дождя?—Радуга.—А бываетъ ли такъ, чтобы въ одно время и радуга сіяла, и солнышко играло?—Какъ же это бываетъ: въ одной и той же сторонѣ и ралуга сіяетъ, и солнышко играетъ?—Значитъ—если слѣва радуга сіяетъ, то справа?...—Ну, представимъ же себѣ, что все это происходитъ теперь передъ нашими глазами: какъ объ этомъ сказать?—*Слѣва радуга сіяетъ, справа солнышко играетъ.*—А отъ дождя при этомъ остаются какія-нибудь слѣды?—Остаются капли.—Замѣтны онѣ? При солнышкѣ онѣ замѣтнѣе, или безъ солнышка?—При солнышкѣ онѣ блещутъ.—Блещутъ капли какія? Онѣ отъ *дождя* остались, значитъ какія?—*Блещутъ капли дождевыя.*—Прибавимъ же это къ тому, что мы сочинили о радугѣ и о солнышкѣ.—*Слѣва радуга сіяетъ, справа солнышко играетъ, блещутъ капли дождевыя.*—А что въ садикѣ у насъ послѣ дождя—лучше или хуже? Чѣмъ же лучше—для зрѣнія, для обонянія, для

слуха? Какъ пришель въ нашъ садикъ послѣ дождя, что прежде всего пріятно поражается—зрѣніе, обоняніе, слухъ?—что же испытываетъ наше обоняніе?—Садикъ нашъ хорошо пахнетъ, иначе—благоухаетъ. Повторимъ, какъ мы сказали о садикѣ нашемъ.—*Садикъ нашъ благоухаетъ.*—А слухъ чѣмъ поражается?—Какая птица поетъ лучше всѣхъ?—Какъ соловья называютъ ласково?—Соловушка, соловейко.—Что же дѣлаетъ въ садикѣ соловейко?—*Соловейко распѣваетъ*; а самъ куда спрятался, такъ что его не видно?—*Въ вѣтви спрятался*,—въ какія вѣтви, если его не видно въ вѣтвяхъ?—Въ густыя. Скажемъ же все о соловейкѣ: *соловейко распѣваетъ, въ вѣтви спрятался густыя.*—Повторимъ все, что мы сочинили о садикѣ нашемъ и о соловейкѣ.—Повторимъ хоромъ все, что мы сочинили о лѣтней погодѣ послѣ дождя:

Слѣва радуга сіяетъ,
Справа солнышко играетъ,
Блещутъ капли дождевыя.
Садикъ нашъ благоухаетъ,
Соловейко распѣваетъ,
Въ вѣтви спрятался густыя...

Такое сочиненіе уже сочиненныхъ стиховъ дѣти очень любятъ, а между тѣмъ оно представляетъ хорошее упражненіе въ языкѣ.

Чтобы покончить съ объяснительнымъ чтеніемъ перваго учебнаго года, формулируемъ тѣ результаты, которые желательно отъ него получить. Оно должно обогатить рѣчь маленькихъ учениковъ словами и оборотами; оно должно возбудить и, въ нѣкоторой мѣрѣ, развить въ нихъ стремленіе допытываться до смысла, до пониманія читаемаго матеріала; оно должно научить и пріучить начинающихъ читателей—толково, съ пониманіемъ, читать небольшіе описанія и разсказы, басенки и стихотворенія первой книжки послѣ азбуки, схватывать, запоминать и обозначать послѣдовательность изложенія и довольно складно излагать своими словами. Переходимъ ко второму и третьему году.

Здѣсь задача и содержаніе объяснительнаго чтенія гораздо сложнѣе.

Во-первыхъ, надо усовершенствовать *механизмъ* чтенія, развить надлежащую *бѣглость* и *выразительность*.

Во-вторыхъ, согласно съ программой начальной народной школы, надо, *въ связи* съ чтеніемъ и *посредствомъ* чтенія, сообщить ученикамъ нѣкоторыя свѣдѣнія о природѣ, объ отечествѣ и его исторіи, научить ихъ *извлекать знанія изъ книги*, самостоятельно читать, понимать и усвоивать сочиненія популярно-научныя.

Въ-третьихъ, надо развить въ нихъ способность *читать сознательно*, съ пользою и съ удовольствіемъ *поэтическія сочиненія*, художественно-народнаго характера, воспринимать впечатлѣнія художественныхъ образовъ, чувствовать и понимать ихъ смыслъ и красоту

и отдавать себѣ и другимъ отчетъ объ этомъ пониманіи и о своихъ впечатлѣніяхъ.

Сообразно съ такою сложною задачею, чтеніе 2-го и 3-го года представляетъ три отдѣла:

1) Чтеніе и объясненіе *популярно-научныхъ статей*, въ связи съ сообщеніемъ знаній о природѣ, объ отечествѣ и его исторіи, т.-е. съ уроками нагляднаго обученія, родиновѣдѣнія, отечествовѣдѣнія, міровѣдѣнія.

2) Чтеніе и объясненіе *художественнаго матеріала*, который можетъ имѣть значеніе какъ самъ по себѣ, дѣйствуя на нравственную сторону учениковъ, такъ и по отношенію къ первому чтенію, служа ему прекрасной иллюстраціей и дополненіемъ.

3) *Самостоятельное чтеніе*, параллельно съ первымъ и вторымъ.

4) Чтеніе собственно *для упражненія механизма*, для усовершенствованія бѣглости и выразительности.

Переходя къ характеристикѣ каждаго изъ этихъ отдѣловъ, оговоримся, что мы не будемъ вдаваться въ подробности и останавливаться на чтеніи отдѣльныхъ статей какой-либо одной книги для чтенія, потому что практическое примѣненіе нашихъ общихъ положеній не можетъ затруднить мыслящаго учителя.

Первый отдѣлъ чтенія. Содержаніе его опредѣляется той программой, которую мы установили въ главѣ о наглядномъ обученіи, родиновѣдѣніи и отечествовѣдѣніи для сообщенія ученикамъ начальной школы необходимыхъ свѣдѣній по естествознанію, географіи, исторіи, міровѣдѣнію. Читаются статьи— о временахъ года, о странахъ Свѣта и способахъ ихъ опредѣленія, о магнитѣ и компасѣ, о домашнихъ и дикихъ животныхъ, млекопитающихъ и птицахъ, о рѣкѣ, о водѣ, ея свойствахъ, значеніи и распространеніи въ природѣ, о рыбахъ, земноводныхъ, пресмыкающихся, ракахъ, паукахъ, насѣкомыхъ, о лѣсѣ, садѣ и полѣ, о деревьяхъ, злакахъ и другихъ растеніяхъ, о почвѣ, о металлахъ и другихъ минералахъ, о воздухѣ, о росѣ, дождѣ, снѣгѣ и градѣ, о теплотѣ, о грозѣ, о парѣ, его силѣ и ея примѣненіяхъ, о Россіи и ея разныхъ мѣстностяхъ, о ея населеніи, городахъ и государственномъ устройствѣ, о ея прошедшемъ, о правахъ и обязанностяхъ русскаго человѣка вообще, какъ члена семьи и общества, какъ гражданина и вѣрноподданнаго, о земномъ шарѣ и о вселенной.

Чтеніе съ такимъ содержаніемъ учитель найдетъ въ любой изъ распространенныхъ въ нашихъ школахъ книгъ для чтенія. При чтеніи здѣсь важно имѣть въ виду: а) отчетливое и вѣрное пониманіе книжныхъ словъ и выраженій и постепенное пріобрѣтеніе учениками навыка къ популярно-научному книжному языку; б) усвоеніе плана статьи, частей, послѣдовательности и связи между ними; в) усвоеніе знаній, которыя въ статьѣ излагаются.

Чтеніе статьи ведется по частямъ, съ объясненіемъ подробностей и краткимъ опредѣленіемъ содержанія. По прочтеніи всѣхъ частей, выясняется связь и послѣдовательность между ними, составляется *планъ* статьи. Затѣмъ идетъ заключительная катихизація: о чемъ мы читали? какой главный предметъ статьи? на сколько частей мы ее раздѣлили? въ какомъ порядкѣ идутъ эти части одна за другою? *Опредѣлить* и *изложить* содержаніе каждой части.—Подъ *опредѣленіемъ* разумѣется краткое обозначеніе сущности, подъ *изложеніемъ* —воспроизведеніе всѣхъ подробностей: надо, чтобы ученики вполнѣ поняли и усвоили эти термины—*опредѣлить* содержаніе, *изложить* содержаніе.—Что же узнали мы изъ прочитанной статьи о главномъ предметѣ?

Подобный отчетъ о прочитанномъ, по мѣрѣ пріобрѣтенія навыка и по мѣрѣ развитія, ученики пріучатся излагать и безъ вопросовъ.

Второй отдѣлъ чтенія. Уже было говорено, что чтеніе художественнаго матеріала можетъ итти въ связи съ первымъ чтеніемъ. Поэтическія произведенія могутъ служить и дополненіемъ, и превосходной иллюстраціей къ статьямъ популярно-научнымъ. Для характеристики, для живого представленія и пониманія того или другого явленія природы и человѣческой жизни, самой сущности его, часто художественный матеріалъ гораздо полезнѣе, нежели прозаическое изложеніе, по необходимости—слишкомъ сжатое, слѣдовательно, довольно сухое и отвлеченное въ книгѣ для чтенія, которая не можетъ и не должна обращаться въ полный учебникъ зоологіи, ботаники, минералогіи, географіи и т. под. Напримѣръ, стих. Кольцова „Урожай“ даетъ превосходную иллюстрацію къ описанію и объясненію такихъ явленій природы, какъ туманъ, облака, дождь, гроза; стих. Пушкина „Кавказъ“—къ объясненію, какое вліяніе имѣетъ высота мѣста на растительную и животную жизнь, къ бесѣдѣ о температурѣ, о разнообразіи климатовъ, о горной странѣ; былины, стихотворенія „Пѣснь о Вѣщемъ Олегѣ“ (Пушкина), „Кулачный бой при Иванѣ Васильевичѣ Грозномъ“ (Лермонтова), сцены „Козьма Захарьевичъ Мининъ, Сухорукъ“ (Островскаго), стихотворенія „Пиръ Петра Великаго“ (Пушкина), „Бородино“ и „Два великана“ (Лермонтова), „Севастопольскіе разсказы“ гр. Л. Н. Толстого—драгоцѣнный матеріалъ для живого познанія и представленія важныхъ эпохъ и событій изъ исторіи отечества, если ихъ читать въ связи съ историческими статьями или съ бесѣдами учителя по Русской исторіи. Читаются: басни, стихотворенія, былины, разсказы, сцены, художественныя описанія, отрывки изъ путешествій и т. под. Здѣсь надо имѣть въ виду объясненіе образныхъ выраженій, образовъ и картинъ, опредѣленіе связи между ними, ихъ общаго смысла и отчетъ о впечатлѣніи. Въ первомъ отдѣлѣ имѣлось въ виду развитіе и обогащеніе ума знаніями; здѣсь, главнымъ обра-

зомъ, имѣется въ виду нравственное вліяніе, возбужденіе добрыхъ чувствъ и желаній, чувства красоты, гуманности, справедливости, патріотизма, а также развитіе сознательнаго отношенія къ своему внутреннему міру. Въ совокупности, оба отдѣла чтенія стремятся къ всестороннему духовному развитію учениковъ.

Образцы работы съ отдѣльными сочиненіями и объясненіе ихъ въ предѣлахъ, доступныхъ пониманію учениковъ начальной школы, желающіе найдутъ въ нашихъ книгахъ: „Школьное дѣло“ и „Руководство“ для учителя въ книгѣ „Въ школѣ и дома“.

Третій отдѣлъ, самостоятельное чтеніе, имѣетъ очень важное значеніе въ школѣ, которая должна приготовлять своихъ учениковъ къ самообученію. Самостоятельное чтеніе въ школѣ совершенно необходимо, если хотятъ, чтобы въ концѣ концовъ ученики научились читать съ пониманіемъ, съ пользою и удовольствіемъ сами, безъ помощи учителя; а это, безъ сомнѣнія, одна изъ основныхъ задачъ общеобразовательной народной школы. Чтобы самостоятельное чтеніе учениковъ достигало цѣли, въ постановкѣ и веденіи его необходимы: постепенность, требованіе отчета о прочитанномъ и критическая оцѣнка этого отчета. Сперва ученики прочитываютъ самостоятельно небольшія и легкія статьи, однородныя, по содержанію и формѣ, съ тѣми, которыя читали подъ руководствомъ и при помощи учителя, потомъ такія же статьи бо́льшаго объема и болѣе трудныя, наконецъ статьи совсѣмъ иныя по формѣ или съ инымъ содержаніемъ, нежели читанныя съ учителемъ. Отчетъ о прочитанномъ можетъ содержать въ себѣ: опредѣленіе главнаго предмета, указаніе частей, съ обозначеніемъ сущности и подробностей каждой части, планъ статьи, изложеніе содержанія по плану, извлеченіе знаній изъ сочиненія популярно-научнаго или общаго смысла всѣхъ о́бразовъ и картинъ сочиненія художественнаго. Учитель выслушиваетъ отчетъ ученика терпѣливо и затѣмъ уже слѣдуетъ критическая оцѣнка его, въ которой могутъ принимать участіе и товарищи говорившаго: указываются недостатки, пропуски, неточности, невѣрности, безъ раздраженія и брани, безъ шуточекъ и обидныхъ насмѣшекъ, спокойно, серьезно и справедливо.

Для *четвертаго отдѣла*, т.-е. для чтенія, имѣющаго главною цѣлью усовершенствованіе механизма, чтобы развивать бѣглость и выразительность, выбираются описательныя и повѣствовательныя сочиненія, не требующія объясненій, совершенно доступныя пониманію учениковъ на данной ступени ихъ развитія, или уже читанныя съ учителемъ и объясненныя. При этомъ условіи является возможность сосредоточить все вниманіе на бѣглости и выразительности чтенія. Чтобы провѣрить вниманіе класса, учитель, время отъ времени, прерываетъ чтеніе вопросами по поводу прочитаннаго или заставляетъ

то одного, то другого ученика перечитывать указанныя мѣста читаемаго сочиненія, при чемъ указанія дѣлаются не на строки, не на слова, а на содержаніе того или другого мѣста. Чтобы способствовать усовершенствованію выразительности, учитель даетъ примѣръ, время отъ времени читая самъ и заставляя учениковъ повторять. Конечно, при этомъ требуется отъ учителя дѣйствительно хорошее, внятное, правильное, обдуманное и выразительное, чтеніе, и учителю, который не сознаетъ себя опытнымъ и образцовымъ чтецомъ, слѣдуетъ готовиться къ такому чтенію.

Заучиваніе прочитанныхъ и объясненныхъ художественныхъ произведеній во второй и третій годъ обученія можетъ быть работой совершенно самостоятельной.

IV. Письменныя работы.

Совмѣстное обученіе чтенію и письму.—Элементы и буквы.—Сидѣніе и держаніе пера.—Графическая сѣтка.—Гактированіе.—Писаніе элементовъ.—Уроки письма и чтенія словъ.—Звуковая диктовка, списываніе и др. начальныя письменныя работы.—Изложеніе прочитаннаго.—Диктантъ.—Формы и содержаніе самостоятельныхъ письменныхъ работъ.—Способы исправленія письменныхъ работъ.—Испытанія.

Предпочитая совмѣстное обученіе чтенію и письму, письменными работами должно сопровождать постоянно и безпрерывно все школьное обученіе, отъ начала до конца. Способъ соединенія письма съ чтеніемъ въ первоначальномъ обученіи предлагается во многихъ руководствахъ и на практикѣ примѣняется довольно часто, но вотъ что нерѣдко опускается при этомъ изъ виду: необходимость, соединяя письмо съ чтеніемъ, съ первыхъ же шаговъ обращать вниманіе на возможную правильность и красоту письма съ внѣшней стороны, на сознательность его и на постепенное пріобрѣтеніе навыка въ правописаніи. Многіе все это на первыхъ порахъ считаютъ излишнимъ: откладываютъ заботу о внѣшней правильности и красотѣ до того времени, когда письмо можетъ сдѣлаться особымъ, самостоятельнымъ занятіемъ, подъ именемъ *чистописанія*; сознательное письмо считаютъ занятіемъ совершенно отдѣльнымъ отъ чистописанія, которое ограничиваютъ копированіемъ прописей, безъ смысла и пониманія, т.-е. дѣлаютъ занятіемъ чисто механическимъ; наконецъ, обученіе правописанію признаютъ преждевременнымъ дѣломъ до того времени, когда можно объяснять дѣтямъ правила правописанія. Въ сущности такое откладываніе ничего не можетъ принести, кромѣ вреда. И удовлетворительная внѣшность, и сознательность, и правильность письма со стороны правописанія, въ значительной степени, зависятъ отъ привычки, слѣдовательно, и то, и

другое, и третье должно быть пріобрѣтаемо постепенно съ того самаго времени, какъ начинается письмо; иначе дѣти будутъ пріобрѣтать противоположныя привычки, отъ которыхъ придется отучать ихъ, что, какъ уже нѣсколько разъ было замѣчено, или очень трудно, или вовсе недостижимо. На дѣлѣ такъ и бываетъ очень часто: дѣти или привыкаютъ писать не буквы, а каракульки, которыхъ почти невозможно разобрать, или втягиваются въ безсмысленную копировку, и для нихъ утрачивается основное значеніе письма, какъ орудія сознательной дѣятельности человѣка, служащаго для выраженія того, что человѣкъ думаетъ и говоритъ, или такъ пріучаются къ безграмотному письму, что потомъ не помогутъ никакія упражненія, никакія правила правописанія. Итакъ, основнымъ правиломъ по отношенію къ письменнымъ работамъ въ обученіи слѣдуетъ поставить: *постоянное, неуклонное, послѣдовательное стремленіе, чтобы дѣти пріучались писать съ перваго же шага: во-первыхъ, хорошо съ внѣшней стороны, т.-е. правильно, красиво, четко; во-вторыхъ, сознательно, вполнѣ разумѣя, что и для чего пишутъ; въ-третьихъ, грамотно, съ перваго раза и въ продолженіе всего учебнаго курса привыкая къ мысли, что удовлетворительно вполнѣ только грамотное письмо.*

Какъ навыкъ грамотнаго письма закрѣпляется грамматическими знаніями—объ этомъ скажемъ, когда пойдетъ рѣчь о грамматическихъ занятіяхъ.

Занятія, подготовляющія дѣтей къ письму, т.-е. съ перомъ, карандашомъ или грифелемъ въ рукѣ, надо начинать прежде, нежели дѣти узнали хоть одну букву. Подготовляя къ письму, эта работа, вмѣстѣ съ тѣмъ, вноситъ разнообразіе въ занятія и удовлетворяетъ естественной наклонности дѣтей къ дѣйствію, которая обыкновенно обнаруживается уже въ самыхъ маленькихъ дѣтяхъ тѣмъ, что они жадно хватаются за уголь, мѣлъ, карандашъ, чертятъ и рисуютъ на стѣнахъ, на столахъ, на клочкахъ бумаги. Надобно воспользоваться этою наклонностью дѣтей. Вотъ школа и начинаетъ дѣло *рисованіемъ по клѣточкамъ*, о которомъ уже было говорено. Здѣсь прибавимъ только, что эту работу, а затѣмъ и первыя упражненія въ письмѣ можно вести на грифельныхъ доскахъ; это имѣетъ значеніе въ экономическомъ отношеніи. Народная школа должна заботиться всѣми мѣрами сдѣлать для дѣтей на *меньшую* сумму какъ возможно *больше*; всякая экономія, лишь бы она не была во вредъ, выигрышъ для школы. Если дешевле будутъ обходиться матеріалы для письма, можно будетъ пріобрѣсти болѣе пособій для наглядnаго обученія, больше купить книгъ: были бы деньги, а полезное употребленіе для нихъ въ школѣ всегда найдется, и потому сбереженіе всякой копейки, даже при хорошихъ средствахъ, не будетъ лишнимъ; а наши народныя школы не могутъ

похвалиться излишествомъ средствъ. Употребленіе грифельныхъ досокъ до тѣхъ поръ, пока дѣти не научатся осторожно обращаться съ бумагой, перьями, карандашами, чернилами, дастъ экономію, которою пренебрегать не слѣдуетъ. Въ послѣднее время приготовленіе искусственныхъ грифельныхъ досокъ доведено до поразительной дешевизны. Правда, что между писаніемъ грифелемъ и писаніемъ перомъ есть нѣкоторая, впрочемъ не особенно рѣзкая, разница; но зато, по совершенно вѣрному замѣчанію г. Миропольскаго, письмо на доскѣ гораздо легче для начинающихъ и требуетъ меньшаго напряженія отъ слабой руки ребенка.

Приготовительныя занятія должны сообщить дѣтямъ пониманіе *терминовъ*, употребляемыхъ при обученіи письму: вверхъ, внизъ, вправо, влѣво, черта отвѣсная, лежневая, наклонная, рука лѣвая и правая, названія частей тѣла, участвующихъ въ письмѣ, и т. п. Съ другой стороны, въ это же время слѣдуетъ сообщить дѣтямъ умѣнье *правильно сидѣть*, *правильно держать доску* или тетрадь, *правильно держать перо*, карандашъ или грифель; потомъ эти необходимыя умѣнья, подъ наблюденіемъ учителя, при послѣдовательности требованій, должны перейти въ привычку. Учитель опять-таки долженъ помнить, что отъ привычекъ дѣти отстаютъ съ большимъ трудомъ и что это отученіе бываетъ для нихъ источникомъ большихъ страданій: отъ его внимательности, настойчивости и послѣдовательности въ требованіяхъ зависитъ, чтобы дѣти избѣгли этихъ страданій, усвоивъ съ перваго раза хорошія привычки.—*Дѣти должны сидѣть* во время писанія такъ, чтобы положеніе ихъ не противорѣчило гигіеническимъ условіямъ и было удобно для писанія: ненормальность положенія является и причиною важныхъ болѣзненныхъ разстройствъ организма, какъ искривленіе позвоночнаго столба и близорукость, и причиною дурного письма. Дѣти должны сидѣть прямо, не наваливаясь грудью на столъ, твердо опираясь ногами въ полъ и нѣсколько выдвинувъ впередъ лѣвую ногу, руки должны по локоть лежать на столѣ такъ, чтобы правая упиралась въ доску стола сочлененіемъ локтя, а лѣвая покоилась всей своей тяжестью, такъ какъ для нея нужна лишь подвижность кисти, для придерживанія тетради или доски. *Доску* или *тетрадь* удобнѣе положить на-кось, съ отклоненіемъ влѣво не болѣе 45°: потребность такого отклоненія объясняется естественнымъ движеніемъ правой руки, опирающейся на локтевое сочлененіе, и требованіе нѣкоторыхъ учителей, чтобы тетрадь лежала параллельно нижнему краю стола, нельзя признать естественнымъ. *Грифель*, *карандашъ*, *перо* слѣдуетъ держать такъ: подпирать снизу среднимъ пальцемъ, сверху на него положить свободно вытянутый указательный, а большимъ поддерживать съ лѣвой стороны; безымянный палецъ нѣсколько пригибается внутрь, а мизинецъ

касается тетради ногтевою частью перваго сустава; при этомъ кисть руки отнюдь не должна лежать на доскѣ или тетрадкѣ, чтобы вся рука свободно ходила около локтевого сочлененія, и ребенокъ писалъ бы не пальцами, а всей рукой; наклонъ орудія письма къ поверхности, на которой пишутъ, не долженъ быть болѣе 45^0.

При письмѣ перомъ слѣдуетъ еще имѣть въ виду, чтобы перо ходило по бумагѣ отнюдь не бокомъ, для чего необходимо, чтобы у дѣтей были хорошія, правильныя перья, съ равными ножками. Обычай покупать дѣтямъ дурныя перья и дурную бумагу можетъ быть извиняемъ только крайностью; онъ вредно отзывается на почеркѣ и вообще на письмѣ, препятствуя его свободѣ, естественности, правильности, а вмѣстѣ съ тѣмъ красотѣ и четкости. Здѣсь преувеличенная экономія становится безразсудствомъ, потому что она вредитъ.

Надо предпочесть *стальныя перья* гусинымъ, потому что послѣднія требуютъ хорошей очинки, весьма трудной и много отнимающей времени, а для образованія почерка употребленіе тѣхъ или другихъ перьевъ безразлично; предубѣжденіе, будто стальныя перья портятъ почеркъ, сложилось отъ односторонняго наблюденія при замѣнѣ стальныхъ перьевъ гусиными для людей, привыкшихъ къ первымъ: очевидно, что здѣсь сила не въ перьяхъ, а въ привычкѣ.

Писаніе элементовъ азбуки, какъ уже было говорено, начинается одновременно съ изученіемъ звукового состава словъ. Нѣкоторые предпосылаютъ этому писанію еще рядъ предварительныхъ упражненій, приспособленныхъ къ развитію руки и пріученію ея къ движеніямъ въ извѣстныхъ направленіяхъ. Но эти упражненія можно соединить съ писаніемъ элементовъ, если послѣднее занятіе вести методически и не спѣша. Для писанія элементовъ—доски или тетради дѣтей должны быть заблаговременно *правильно* разграфлены, если хотятъ, чтобы *графическая сѣтка* достигла своей цѣли. Точно такъ же должна быть награфлена большая классная доска, на которой будетъ писать учитель. Наиболѣе употребительный способъ линевки слѣдующій: линуютъ страницу обыкновеннымъ способомъ, горизонтальными линіями, посредствомъ четырехгранной линейки, каждая грань которой шириною въ $^1/_2$ дюйма; потомъ отмѣчаютъ на двухъ графахъ по квадрату одинъ надъ другимъ, и пересѣкаютъ эти два квадрата діагональю изъ перваго верхняго угла въ лѣвый нижній: параллельно этой діагонали проводятъ наклонныя линіи черезъ всю страницу, опять-таки употребляя для этого четырехгранную линейку, каждая грань которой равняется въ ширину приблизительно $^1/_4$ дюйма. При помощи двухъ линеекъ, эта линевка производится правильно и довольно быстро. Можно также вмѣсто линеекъ употреблять деревянные транспаранты, т.-е. рамки съ укрѣпленными въ нихъ линейками. Есть способъ графленія, вовсе избѣгающій косой ли-

невки, которая замѣняется простой квадратной сѣткой, причемъ наклонъ линій опредѣляется такъ: верхняя точка линіи съ нажимомъ выходитъ изъ праваго угла, а нижняя приходится въ средину основанія квадрата, или верхняя точка линіи выходитъ изъ средины верхней черты, а нижняя приходится въ лѣвый уголъ,—наклонъ линій будетъ какъ-разъ удовлетворителенъ; а выгода такой графической сѣтки въ томъ, что отъ нея переходъ къ письму по линейкамъ безъ сѣтки гораздо естественнѣе, легче: квадратная сѣтка даетъ достаточное указаніе для опредѣленія наклоненія буквъ, но при этомъ требуетъ отъ дѣтей болѣе самостоятельности, тогда какъ при наклонныхъ линіяхъ эта самостоятельность движеній руки не упражняется, а слѣдовательно и не развивается. Но этотъ способъ линевки требуетъ, по крайней мѣрѣ на первое время, бо́льшаго вниманія со стороны учителя, что, при одновременной работѣ съ нѣсколькими отдѣленіями и при многолюдствѣ класса, весьма затруднительно.

Писаніе элементовъ идетъ параллельно съ звуковыми упражненіями, такъ что нѣкоторые элементы и соединенія ихъ предлагаются дѣтямъ уже прямо какъ изображенія знакомыхъ звуковъ.

Прежде всего пишутъ *палочку съ волосной чертой*. Учитель велитъ дѣтямъ достать доски.—Смотрите, дѣти, что я буду дѣлать:—*разъ!* Приводитъ волосную черту и палочку съ нажимомъ.—Эта палочка съ тонкимъ отчеркомъ. Какъ я написалъ ее? Съ чего я началъ: съ палочки, или съ отчерка?—Да, съ отчерка: я провелъ отчеркъ снизу вверхъ. Что написалъ я потомъ?—Да, потомъ я написалъ палочку: я провелъ ее сверху внизъ такъ скоро, пока говорилъ—*разъ*. Вотъ посмотрите, я еще буду писать: разъ!—Что я написалъ? Изъ какихъ частей состоитъ эта палочка? Какъ я написалъ ее?—Откуда я провелъ отчеркъ и куда?—Откуда провелъ палочку и куда?—Попробуйте теперь вы писать на своихъ доскахъ, какъ я писалъ на классной доскѣ. Сядьте же хорошо. Положите доски, какъ слѣдуетъ. Возьмите грифеля. Я буду говорить: *разъ*, а вы будете писать.—Что ты будешь писать, пока я буду говорить: разъ? Откуда и куда поведешь отчеркъ? Откуда поведешь палочку и куда?—Смотрите—я еще разъ напишу на классной доскѣ: разъ! Приготовьтесь: разъ!—Посмотримъ, что вы написали.—Теперь я буду писать одну палочку за другой,—положите грифеля и смотрите: разъ! разъ! разъ!—Какъ я написалъ одну палочку за другой? Теперь вы будете писать одну палочку за другой, какъ писалъ ихъ я.—Какъ надо ихъ писать? (Не отрывая руки). — Чѣмъ соединять?—Пишите же: разъ! разъ!—Когда дѣти освоились съ сущностью такта, учитель предлагаетъ считать имъ самимъ, по очереди, а иногда и хоромъ.

Такимъ образомъ, во время звуковыхъ упражненій, дѣти пишутъ

поочередно всѣ элементы, которые были уже показаны при изложеніи обученія грамотѣ: черту съ закругленіемъ вверху и черту съ закругленіемъ вверху и внизу, соединеніе которыхъ образуетъ букву *п*; овалъ съ нажимомъ слѣва, образующій букву *о*; палочку съ закругленіемъ внизу, удвоеніе которой образуетъ букву *и*; двупзгибистую черту, образующую букву *г*; полуовалъ и волосную черту съ крючкомъ какъ элементы буквы *с*, овалъ въ соединеніи съ палочкой, т.-е. букву *а*; петлю, образующую букву *е*; длинную черту буквы *у*; длинную черту буквы *р*, полуовалъ съ нажимомъ съ правой стороны и длинную черту—элементы прописныхъ буквъ Б, В, Г и др.

По мѣрѣ того, какъ въ писаніе вводятся новые элементы, дѣти пишутъ ихъ не только поодиночкѣ, но-строчно, но и въ связи, чередуя и соединяя, такимъ образомъ составляя буквы *т*, *у*, *р* и др., слоги и слова: папа, перо, пара и т. п.

Письмо *тактическое*, по счету, чередуется съ простымъ; считаютъ—то самъ учитель, то дѣти, поочередно или хоромъ, вслухъ или про-себя.

При повтореніи звуковыхъ упражненій и ознакомленіи съ азбукой, дѣти мало-по-малу знакомятся съ письменными начертаніями всѣхъ буквъ. Здѣсь уже начинается письмо въ собственномъ смыслѣ,—то были подготовительныя занятія.

— Вы помните, дѣти, что слова можно узнавать не только *слухомъ*, но и глазами, *зрѣніемъ*. Для этого надо, чтобы слово было напечатано или написано. Тогда слово можно видѣть и *читать*. Мы уже читали напечатанныя слова. Теперь будемъ ихъ *писать*. Припомните, какія слова мы прочитали въ книжкѣ. Говорите по очереди, кто какое слово припомнилъ.

— Хорошо, ну вотъ и будемъ писать сперва самое коротенькое слово. Напишемъ хоть *ау*. *Ау* —сколько звуковъ? Какой первый? Какой второй? Сколько надо написать буквъ, чтобы вышло *ау?* Какую букву надо написать раньше, впереди?—Вотъ смотрите, какъ писать букву *а*... Разъ (пишетъ на доскѣ первый элементъ), два (пишетъ второй элементъ)... Прочитай, Витя, что я написалъ на доскѣ.—Прочитай, Миша... Прочитайте всѣ хоромъ, весь классъ.—Напишите всѣ, на своихъ доскахъ, *а*.—Разъ!... два!...

Такъ какъ ученики уже напрактиковались въ писаніи элементовъ, то писаніе буквы *а* не затруднитъ ихъ.

— Прочитай, Саша, что у тебя написано.—Прочитай, Петя... Что еще надо намъ написать, чтобы вышло *ау?* —Хорошо, смотрите, какъ писать букву *у*. Разъ!... два! (Пишетъ)... Сколько буквъ написано здѣсь на доскѣ?

— Прочитай первую... Прочитай вторую... Какъ написалъ я эти буквы, отдѣлилъ одну отъ другой? —Нѣтъ, я ихъ соединилъ отчеркомъ.

Такъ надо и читать ихъ, не отдѣлять одну отъ другой... Прочитай все, что здѣсь написано, Саша... Прочитай, Ваня... Прочитайте всѣ хоромъ... Ну, теперь вы будете писать букву *у*... Гдѣ вы будете ее писать, чтобы и у васъ вышло *ау?* Какъ будете ее писать, отдѣльно отъ *а?* Чѣмъ вы будете соединять двѣ буквы?—Ну, пишите *у* подлѣ *а*, чтобы у васъ вышло *ау*: разъ... два... Теперь будемъ писать разомъ все слово *ау*. Сперва я напишу, а вы смотрите. Разъ... два... разъ... два! (пишетъ). Смотрите, я второе *ау* отставилъ отъ перваго,—такъ и всякое слово надо отставлять отъ другого, а буквы въ словѣ надо связывать, соединять одну съ другой. Вотъ смотрите, я напишу еще три раза *ау*, а вы будете считать. Я буду писать по вашему счету, а потомъ вы будете писать по моему счету. Считайте... Пишетъ.

— Смотрите, что теперь я напишу... (Пишетъ *у*). Читай, Петя... Что теперь? (Пишетъ *а*)... Читай, Ѳедя... Что теперь? (Пишетъ *ау*). Читай, Ваня... Ну, а теперь? (Пишетъ *уа*).

— Теперь пишите вы. Приготовьтесь, я буду считать. Пишите *ау*. Разъ... два... разъ... два... Пишите *уа*... Разъ... два... разъ... два... Напишите три раза *ау*, только всякое *ау* отставляйте. Считать будете сами. Ну, начинайте: разъ...—Напишите три раза *уа*...

— Какъ бы намъ теперь написать *ура*? *Ура*—сколько нужно буквъ? Почему три?—Да, три звука, нужны и три буквы. Какая первая? Какая вторая? Какая третья? Какой изъ этихъ буквъ мы еще не писали?—Ну, смотрите, какъ писать *р*: разъ, два! (Пишетъ). Прочитай, что я написалъ, Ѳедя. Теперь вы пишите эту букву: разъ... два... Еще... Еще... Теперь читайте, что я буду писать.

— Читай, Ваня (пишетъ *у*).—Читай, Сережа, все, что я написалъ (пишетъ *ур*).—Читай, Петя (пишетъ *ура*).—Теперь вы будете писать *ура*,—помните, что буквы въ словѣ надо соединять. Ну, разъ... два... разъ... два... разъ... два! Пишите еще три раза *ура*. Буквы въ словѣ соединяйте, и каждое *ура* отъ другого отставляйте. Считайте сами...

По мѣрѣ того, какъ увеличивается число извѣстныхъ буквъ, писаніе становится все содержательнѣе и интереснѣе. Наконецъ, начинаются умственно-словесныя письменныя работы. Но *тактическое* письмо, по счету, все-таки чередуется съ простымъ. „Тактъ, говоритъ Ушинскій, для пишущей руки значитъ то же самое, что и для танцующей ноги. Строгій размѣръ въ движеніи—вотъ вся тайна краснваго и быстраго письма. Посмотрите на руку хорошаго писца, какъ она движется по бумагѣ, и вамъ прійдетъ въ голову искусная нога, танцующая по паркету: въ обоихъ движеніяхъ основаніе одно и то же—*тактъ*. Вотъ почему американская метода письма въ тактъ

(Карстеръ), угадавшая законы хорошаго письма, такъ быстро распространилась. И замѣчательно, что въ школѣ, гдѣ сколько-нибудь порядочный учитель учитъ писать по американской методѣ, величайшая рѣдкость—встрѣтить ученика, пишущаго плохо".

Необходимость чередовать тактическое письмо съ простымъ вытекаетъ изъ другихъ свойствъ этого пріема, которыя могутъ вредно подѣйствовать на дѣтей въ случаѣ неосторожности и злоупотребленія: онъ, по справедливому замѣчанію г. Миропольскаго, подчиняя движенія командѣ, механизируетъ дѣятельность и противодѣйствуетъ самодѣятельности; оживляя классъ при умѣренномъ употребленіи, въ противномъ случаѣ, если учащается не въ мѣру, онъ не только теряетъ эту оживляющую силу, но и наводитъ утомленіе и скуку. Поэтому употребленіе такта слѣдуетъ обусловливать нѣкоторыми важными правилами: а) онъ примѣняется только тогда, когда дѣти хорошо усвоили себѣ составъ буквъ, которыя будутъ писать; б) при тактированіи, писаніе слѣдуетъ вообще продолжать не долго и чередовать съ разговоромъ о составѣ словъ и буквъ; в) произношеніе такта должно быть ясно, отчетливо, вразумительно, сперва тактируетъ самъ учитель, потомъ дѣти, поочередно и хоромъ, вслухъ и про-себя; г) тактъ постепенно, безъ торопливости, долженъ переходить изъ медленнаго въ болѣе скорый, чтобы это незамѣтное ускореніе его способствовало такому же постепенному и незамѣтному для самихъ дѣтей ускоренію ихъ письма. Основаніемъ такта всего лучше можетъ служить число *нажимовъ*, а не число частей буквы, потому что лишь при этомъ условіи возможна равномѣрность и правильность такта. Сообразно съ этимъ, въ *одинъ* тактъ пишутся буквы: *о, е*; въ два: *а, і, и, у, б, в, г, д, л, п, р, ч, ъ, ѳ*; въ три: *э, я, ы, ю, з, к, м, н, т, ф, ц, ш, ъ*; въ четыре: *ь, х, щ*; въ пять—*ж*.

При этомъ слѣдуетъ имѣть въ виду, что начертанія буквъ, которыя учитель, въ видѣ образца, пишетъ на классной доскѣ, должны быть самыя простыя, безъ всякихъ украшеній и завертушекъ: красота и четкость почерка состоитъ не въ сложности и вычурности фигуръ, а въ ихъ простотѣ по замыслу, правильности и отчетливости по исполненію; важное условіе—чтобы эти начертанія давали возможность дѣтямъ связывать буквы и писать цѣлыя слова, не отрывая руки: это одно изъ условій скораго письма. Хотя списываніе и копированіе прописей никакимъ образомъ нельзя считать занятіемъ цѣлесообразнымъ и одобрительнымъ, но нельзя не согласиться съ мнѣніемъ г. Миропольскаго, что образцы буквъ въ отдѣльности и въ соединеніи, въ видѣ стѣнныхъ таблицъ, хорошо выполненные, могли бы принести большую пользу. Такія таблицы можетъ приготовить самъ учитель, если онъ владѣетъ хорошимъ почеркомъ.

Умственно-словесныя письменныя работы начинаются вскорѣ послѣ того, какъ дѣти начинаютъ читать, т.-е. въ связи съ постепеннымъ чтеніемъ. Переходомъ къ нимъ служитъ *звуковая диктовка и списываніе съ книги.* Звуковою диктовкою называется такое упражненіе, когда дѣти пишутъ, переводя *слышанные* звуки на *видимыя* буквы, предварительно изучивъ звуковой составъ словъ, которыя будутъ писать; а списываніемъ, когда дѣти *печатное* изображеніе словъ переводятъ на *письменное.* Цѣль перваго упражненія—развить въ дѣтяхъ привычку писать правильно *по слуху,* цѣль второго—развить привычку писать правильно *по зрѣнію.* То и другое полезно именно въ связи одно съ другимъ. Нѣкоторые практики признаютъ за звуковою диктовкою то значеніе, что она пріучаетъ дѣтей при писаніи не пропускать звуковъ, замѣчать и правильно изображать твердое и мягкое произношеніе согласныхъ на концѣ словъ, употреблять умѣстно въ этихъ случаяхъ твердый и мягкій знаки; но отрицаютъ болѣе широкое значеніе ея для правописанія, даже составляютъ для звуковой диктовки особый текстъ, въ которомъ нѣтъ тѣхъ обычныхъ противорѣчій между говоромъ и письмомъ, которыя такъ затрудняютъ учениковъ; предлагая этотъ, нарочно составленный для диктовки текстъ, даже выставляютъ, какъ первое правило орѳографіи, которое потомъ постепенно предполагаютъ ограничивать, такое положеніе: „пиши, какъ говоришь“. Такой взглядъ на звуковую диктовку нельзя признать правильнымъ. Во-первыхъ, положеніе: „пиши, какъ говоришь“ не можетъ быть допущено ни въ какомъ случаѣ, какъ устанавливающее привычку, отъ которой потомъ нужно будетъ отучать. Во-вторыхъ, указаніе противорѣчій между произношеніемъ и письмомъ не только возможно, но и *должно* начинаться при звуковой диктовкѣ: разлагая слово на звуки, дѣти тутъ же узнаютъ, что говорится *доброва*, а пишется *добраго*, говорится *одъ-ватца*, а пишется *одъваться*—чтобы привычка развивалась изъ впечатлѣній слуха: рядъ однородныхъ упражненій пріучаетъ дѣтей извѣстное звуковое впечатлѣніе сопровождать извѣстнымъ изображеніемъ. Грамотный взрослый человѣкъ, вовсе не думая, по привычкѣ, такъ сказать, *рефлективно*, пишетъ *добраго*, когда слышитъ *доброва*: чѣмъ раньше пріобрѣтается такая привычка, тѣмъ лучше. Правильное письмо въ сущности есть не иное что, какъ рядъ подобныхъ привычекъ. Подборъ особаго, цѣлесообразнаго текста нуженъ не именно для звуковой диктовки, а вообще для постепенныхъ упражненій въ правильномъ письмѣ.

Звуковую диктовку всего цѣлесообразнѣе вести параллельно съ чтеніемъ. Когда дѣти приготовили все для письма, прежде чѣмъ они возьмутся за перо или грифель, учитель приглашаетъ ихъ слушать, что они будутъ писать.—*Здоровье всему голова*... Сколько словъ я сказалъ?—Скажи первое, второе, третье... Повтори первое. Сосчи-

тайте всѣ, сколько въ немъ звуковъ. Какой первый, второй, третій? Сколько надо написать буквъ? Почему буквъ больше, нежели звуковъ? Гдѣ надо написать мягкій знакъ, при какой буквѣ?—Пишите.

Рядомъ съ звуковой диктовкой должно прибѣгать иногда и къ *списыванью съ книги*, но не продолжая этого занятія болѣе 15—20 минутъ, потому что оно вообще утомляетъ, становится скучнымъ и тогда уже скорѣе вредно, нежели полезно: пассивная внимательность дѣтей притупляется, они начинаютъ зѣвать, врать и лѣниться, является томительная мысль, какъ бы поскорѣе кончился урокъ, мысль губительная въ обученіи. Непродолжительное списываніе прерывается чтеніемъ рукописи, при чемъ дѣти могутъ мѣняться своими тетрадями, замѣчать ошибки одинъ другого и исправлять ихъ. О каждой ошибкѣ читающій говоритъ полно и опредѣленно: „У Павла въ словѣ *перья*, послѣ третьей буквы, пропущенъ мягкій знакъ; въ словѣ *перо* на второмъ мѣстѣ написано *е* второе (*ѣ*), а надо писать *е* первое“. Буквенныя ошибки исправляются такъ: буква зачеркивается, а надъ нею пишется другая, чтобы ошибка была виднѣе и понятнѣе.

Чтобы въ начальное письмо дѣтей внести болѣе разнообразія, занимательности и самодѣятельности, можно съ пользою, особенно при одновременныхъ занятіяхъ съ нѣсколькими отдѣленіями, практиковать слѣдующія работы:

1) *Переписка собственныхъ работъ* въ исправленномъ видѣ.

2) *Записываніе наизустъ* выученныхъ со словъ учителя пословицъ, загадокъ, пѣсенокъ, стишковъ; такое записываніе не только нравится дѣтямъ, но и дорого для нихъ: имъ пріятно и хочется имѣть записаннымъ то, чего они не видѣли, что только слышали, чтобы можно было видѣть, прочитать, повторить, если забудется.

3) *Списываніе* съ доски *словъ съ пропущенными гласными и буквами* ъ, ѣ, й, при чемъ дѣти сами должны поставить на мѣста пропущенныя буквы. Пропущенныя буквы учитель на доскѣ замѣняетъ чертой или крестикомъ. Работа интересная и полезная. Это уже не простое списываніе, которое легко надоѣдаетъ и скоро становится скучнымъ для маленькихъ учениковъ,—это работа, затрогивающая дѣтскую мысль. Тутъ каждое слово для ученика является своего рода загадкой, которую надо разгадать. Между тѣмъ, разгадывая ее, добираясь до пропущенныхъ буквъ, ученики про-себя, самостоятельно, занимаются звуковыми упражненіями, которыя всегда полезны. Кромѣ того, эта работа противодѣйствуетъ обычной наклонности начинающихъ учениковъ—при письмѣ пропускать гласныя буквы, а особенно ъ и ь, не даетъ этой наклонности перейти въ привычку.

4) *Списываніе словъ* и *фразъ съ измѣненіемъ* ихъ формы: работа, которая тоже затрогиваетъ дѣтскую мысль, а кромѣ того—является

упражненіемъ въ языкѣ, въ измѣненіи словъ, возможнымъ на первыхъ ступеняхъ обученія. Списываютъ названія предметовъ, передѣлывая единственное число во множественное, обыкновенныя названія—въ уменьшительныя или ласкательныя (село—*сёла*, урокъ—*уроки*, липа—*липка*, столъ—*столикъ* и т. п.); списываютъ предложенія, измѣняя форму сказуемаго, сообразно съ измѣненіемъ подлежащаго (сорока скакала, сороки—*скакали*, Раиса пила, Раиса и Тарасъ *пили* и т. под.).

5) *Списываніе видовыхъ названій* съ *прибавленіемъ родового:* дубъ—*дерево*, соловей—*птица*, пшеница—*хлѣбное растеніе* и т. под.

6) *Списываніе неоконченныхъ фразъ* съ прибавленіемъ окончанія: орудіе зрѣнія... *глаза*, орудіе слуха... *уши*, глазами мы... *видимъ предметы*, ушами мы... *слышимъ звуки* и т. под.

7) *Составленіе* и *писаніе полныхъ отвѣтовъ на вопросы* о слышанномъ или читанномъ.

8) *Писаніе по „прописямъ-картинкамъ“*: сперва пишутъ только названія нарисованныхъ предметовъ, потомъ краткія предложенія на вопросы: „кто? что дѣлаетъ?“ – потомъ распространенныя предложенія на вопросы: „кто? что дѣлаетъ? чѣмъ? гдѣ?“

9) *Изложеніе содержанія* прочитанныхъ разсказовъ небольшого объема на вопросы, исчерпывающіе это содержаніе; въ эти вопросы постепенно можетъ входить и требованіе объясненія прочитаннаго.

10) *Связное описаніе картинокъ*, при помощи вопросовъ.

Всѣ эти разнообразныя письменныя работы требуютъ извѣстнаго матеріала, который, въ бо́льшемъ или мѣньшемъ количествѣ, дается почти всѣми книжками для начальнаго чтенія.

Таковы могутъ быть начальныя письменныя умственно-словесныя работы. Надобно сказать, что удовлетворительное исполненіе ихъ требуетъ *подготовки* и что дѣтей необходимо пріучать, чтобы они всякую работу исполняли удовлетворительно, чтобы у нихъ не было и мысли о плохомъ исполненіи работы. Къ измѣненію окончаній подготовляетъ чтеніе, къ распредѣленію предметовъ по классамъ—предметные уроки, къ составленію отвѣтовъ и окончанію фразъ—умственно-словесныя упражненія, сопровождающія чтеніе. Въ началѣ учитель продѣлываетъ съ учениками устно каждое упражненіе, которое они будутъ писать: они разсматриваютъ слова, которыя будутъ употреблять въ своей работѣ, съ какимъ окончаніемъ ихъ употребить, какъ написать... Прописи-картинки тоже слѣдуетъ предварительно читать въ классѣ. Только при этомъ условіи—каждая работа будетъ выполнена удовлетворительно, и дѣти будутъ упражняться въ хорошемъ исполненіи посильной работы, въ правильномъ пользованіи языкомъ, въ грамотномъ письмѣ. Но подготовка къ письменной работѣ должна постепенно сокращаться: учи-

тель долженъ зорко слѣдить и основательно соображать, когда и въ какомъ именно пунктѣ помощь слѣдуетъ ослабить, предоставляя ученикамъ дѣйствовать самимъ, безъ помочей, въ силу прочнаго сознанія или укоренившейся привычки.

Переходною письменной работой отъ начальныхъ упражненій къ работамъ *высшаго порядка* можетъ быть *изложеніе прочитаннаго* въ формѣ полныхъ отвѣтовъ на вопросы. Это упражненіе слѣдуетъ провести не торопясь и во всей постепенности. Когда выбранный для этого матеріалъ прочитанъ и разъясненъ, учитель пишетъ на классной доскѣ рядъ вопросовъ, исчерпывающихъ всѣ подробности прочитанной статьи; ученики должны написать рядъ полныхъ отвѣтовъ, изъ которыхъ само собою составится связное изложеніе всей статьи. Для начала всего удобнѣе выбирать маленькіе разсказы и описанія и необходимо подготовлять отвѣты въ устной бесѣдѣ. Такъ какъ при этомъ попадетъ въ отвѣтъ все содержимое въ вопросѣ, то правильное писаніе въ этомъ случаѣ не будетъ трудно, лишь бы ученики внимательно относились къ дѣлу и справлялись съ вопросами: потому-то это упражненіе можно считать однимъ изъ важныхъ и по отношенію къ правописанію. Напр.: Гдѣ устраиваютъ огороды?—Огороды устраиваютъ при домахъ.—Чѣмъ ихъ огораживаютъ?—Ихъ огораживаютъ заборомъ.—Что приготовляютъ для посѣва?—Для посѣва приготовляютъ грядки и т. д. Дѣтямъ очень нравится, что въ ихъ тетрадкахъ оказывается такой же связный разсказъ, какъ и въ книжкѣ; они втягиваются въ письменныя работы и охотно исполняютъ ихъ. Потомъ вопросы могутъ захватывать не каждую подробность отдѣльно, а по группамъ; при чемъ составленіе отвѣта, конечно, потребуетъ отъ дѣтей болѣе самостоятельной работы. Путемъ такого постепеннаго обобщенія вопросовъ слѣдуетъ притти къ самостоятельному письменному изложенію прочитаннаго; но послѣдняя работа можетъ быть исполнена удовлетворительно только послѣ цѣлаго ряда упражненій въ составленіи отвѣтовъ при постепенномъ обобщеніи вопросовъ. Возьмемъ для примѣра хоть разсказъ „Курица и утенокъ“. По прочтеніи статьи, учитель пишетъ рядъ вопросовъ: Куда пошла старушка Дарья рано утромъ? Что она принесла и поставила въ уголокъ? Что было въ корзинкѣ на мягкомъ сѣнѣ? Кого посадила она на яйца? Такъ-какъ чуть свѣтало, то чего Дарья при этомъ не замѣтила? Что дѣлала курица, сидя въ корзинкѣ? и т. д.

Ученики пишутъ полные отвѣты:

„Старушка Дарья рано утромъ пошла въ курятникъ. Она принесла съ собой корзинку и поставила ее въ уголокъ. Въ корзинкѣ на мягкомъ сѣнѣ лежало тринадцать яицъ. На яйца она посадила курицу-хохлатку. Такъ-какъ чуть свѣтало, то Дарья не замѣтила, что тринадцатое яичко было зеленоватое и меньше другихъ. Курица, сидя въ корзинкѣ, согрѣвала яйца“...

Окончивъ работу, ученики мѣняются тетрадями, читаютъ работу товарищей и замѣчаютъ ошибки, которыя немедленно исправляются. Впослѣдствіи, когда ученики будутъ свободнѣе владѣть рѣчью, подобный связный разсказъ можно вызвать уже не множествомъ вопросовъ, касающихся всѣхъ мелочей разсказа, а двумя-тремя обобщающими вопросами, напр.: Какъ старушка Дарья посадила курицу на яйца? Какой сдѣлала она недосмотръ? Какъ курица высиживала цыплятъ?— Конечно, отвѣчая на эти вопросы, ученикъ долженъ самостоятельнѣе отнестись къ работѣ, самъ припоминать подробности группировать ихъ по-своему. Наконецъ, можно поставить одинъ общій вопросъ: Какъ хохлатка старухи Дарьи высиживала цыплятъ!—Здѣсь уже въ отвѣтъ на одинъ вопросъ ученикъ долженъ припомнить, сгруппировать и изложить всѣ подробности первой части прочитаннаго разсказа. Такъ можно бы сдѣлать и со всѣмъ разсказомъ, и если въ заключеніе неудобнымъ окажется вызвать пересказъ всей статьи однимъ вопросомъ, то по крайней мѣрѣ возможно поставить по вопросу на каждую изъ главныхъ частей: Какъ курица Дарьи высиживала цыплятъ и высидѣла одного страннаго цыпленка? Какъ курица относилась къ этому цыпленку и что въ немъ было страннаго? Какъ обнаружилось, что онъ утенокъ?

Такимъ образомъ должно притти къ письменному изложенію прочитаннаго безъ вопросовъ, т.-е. къ работѣ уже самостоятельной. Это изложеніе должно начинать съ самаго подробнаго; потомъ сокращать и довести до голаго скелета статьи, т.-е. до краткаго изложенія сущности ея. Такое упражненіе, удовлетворительно исполненное, показываетъ, что ученики понимаютъ, въ чемъ сущность статьи, что въ ней главное, что второстепенное. Напр. басню „Волкъ и Котъ“ они могутъ изложить четыре раза въ такомъ порядкѣ:

1. Задача первой работы состоитъ въ томъ, чтобы прочитанный и объясненный разсказъ былъ воспроизведенъ *во всѣхъ подробностяхъ* и въ томъ порядкѣ, какъ онъ изложенъ въ книгѣ, но, по возможности, съ замѣною книжныхъ оборотовъ и словъ своими, выражающими, приблизительно, то же содержаніе.

„За Волкомъ гнались охотники съ гончими собаками; они выгнали его изъ лѣсу. Спасая свою жизнь и шкуру, Волкъ кинулся въ деревню, надѣясь шмыгнуть въ первыя ворота; но всѣ ворота были заперты. Оглядываясь по сторонамъ, Волкъ замѣтилъ на заборѣ Кота.—Другъ мой, Васенька! проситъ онъ Кота: помоги мнѣ, назови самаго добраго мужика, который спряталъ бы меня отъ бѣды! Слышишь, трубятъ рога и лаютъ собаки,—это охотники гонятся за мной.

— Вотъ Степанъ очень добрый мужикъ, отвѣчаетъ Котъ: проси его.

— Это правда, да я ободралъ у него барана.

— Тогда обратись къ Демьяну.

— Нельзя, онъ сердитъ на меня за то, что я унесъ у него ягненка.

— Ну, бѣги вонъ туда, къ Трофиму.

— Съ Трофимомъ мнѣ и встрѣтиться страшно: онъ съ весны за ягненка злится на меня.

— Плохо дѣло, развѣ не спасетъ ли тебя Климъ.

— Нѣтъ, не спасетъ: я у него зарѣзалъ теленка.

— Ну, кумъ, сказалъ тогда Котъ: ты успѣлъ надѣлать всѣмъ непріятностей,—какъ же надѣешься на помощь? Вѣдь наши мужики не дураки, чтобы спасать тебя на свою голову. На нихъ и пенять нечего, самъ ты виноватъ: „подѣломъ вору и мука“.

2. Задача второй работы состоитъ въ томъ, чтобы сохранить *существенныя подробности разсказа*, пропустивъ второстепенный, напр., разговоръ переложить въ разсказъ отъ своего лица, отбросивъ мелкія рисующія черты: живость, наглядность утрачивается, но фактическая сторона басни сохраняется.

„Волкъ, спасаясь отъ охотниковъ и собакъ, забѣжалъ въ деревню; такъ какъ всѣ вороты были заперты, то онъ обратился къ Коту, который сидѣлъ на заборѣ, и просилъ его назвать самаго добраго изъ мужиковъ, чтобы обратиться къ нему за помощью. Котъ назвалъ ему одного за другимъ: Степана, Демьяна, Трофима, Клима. Но Волку нельзя было просить помощи ни у кого изъ нихъ: у одного онъ ободралъ барана, у другого унесъ козленка, у третьяго погубилъ ягненка, у четвертаго зарѣзалъ теленка. Тогда Котъ сказалъ Волку, что онъ напрасно разсчитывалъ, послѣ этого, на защиту мужиковъ, изъ которыхъ каждому успѣлъ надѣлать зла“.

3. Третья работа имѣетъ цѣлью лишь указаніе *самыхъ главныхъ фактовъ*, необходимыхъ для выраженія главной мысли; о Котѣ, какъ вводномъ дѣйствующемъ лицѣ, служащемъ только для живости и наглядности разсказа, здѣсь можно вовсе не упоминать, а слѣдовательно и о разговорѣ съ нимъ Волка. „Волкъ надѣялся найти защиту отъ охотниковъ въ деревнѣ; но всѣ мужики были сердиты на него, потому что онъ каждому успѣлъ насолить; вотъ въ бѣдѣ онъ и остался беззащитнымъ.“

4. Четвертая работа имѣетъ цѣлью выразить въ обобщенномъ видѣ только *главную мысль* басни, слѣдовательно, здѣсь нѣтъ надобности говорить даже о Волкѣ, олицетворяющемъ собою всякаго, кто всю жизнь дѣлаетъ другимъ зло и непріятности. Въ такомъ обобщенномъ видѣ басня перестаетъ быть басней, аллегорическимъ разсказомъ, а является отвлеченнымъ выраженіемъ житейской истины:

„Кто постоянно другимъ дѣлаетъ зло и непріятности, тотъ можетъ самъ остаться беззащитнымъ въ случаѣ бѣды.“

Если ученики въ состояніи исполнять подобную работу съ баснями и небольшими разсказами, то можно переходить къ упражненіямъ съ сочиненіями болѣе серьезными, сообразно съ постепенностью чтенія, напр., съ статьями популярно-научнаго характера, естественно-историческими, географическими, историческими. Позже, когда уже видно будетъ, что ученики умѣютъ справиться съ матеріаломъ, который читаютъ, работа производится обратно: начинаютъ съ *плана*, составленіе котораго требуетъ прежде всего указанія главныхъ частей статьи и главныхъ мыслей, въ ней развиваемыхъ, затѣмъ уже второстепенныхъ частей и мыслей, и наконецъ—подробностей; а отъ плана идутъ къ связному изложенію статьи въ общихъ чертахъ и къ подробному воспроизведенію ея.—Вопросы, напечатанные подъ статьями въ нѣкоторыхъ книгахъ для чтенія, могутъ служить хорошимъ матеріаломъ для перехода къ самостоятельнымъ письменнымъ работамъ: они возбуждаютъ мысль учениковъ, а статья даетъ имъ образецъ для толковаго выраженія мысли на письмѣ. Предполагается, конечно, что къ такой письменной работѣ ученики приступаютъ послѣ изученія статьи.

Для упражненія собственно въ правописаніи обыкновенно употребляется *диктовка*. Конечно, это занятіе въ извѣстной мѣрѣ помогаетъ дѣлу, но значеніе его вовсе не такъ велико, какъ полагаютъ многіе. Практика показываетъ, что иногда ученики, безошибочно пишущіе подъ диктовку, оказываются весьма безграмотными въ собственныхъ сочиненіяхъ и письмахъ. Между тѣмъ, школа должна стремиться именно къ тому, чтобы ученики писали правильно, пользуясь письмомъ для выраженія того, что они сами думаютъ, какъ орудіемъ своей самостоятельной умственной дѣятельности, слѣдовательно—цѣль не достигается. Оно и понятно: ученикъ, которому диктуетъ, сосредоточиваетъ все свое вниманіе именно на правописаніи, а при другой работѣ его вниманіе обращено совсѣмъ въ другую сторону, на мысли, на изложеніе ихъ, правописаніе вовсе упускается изъ виду. Поэтому диктовка имѣетъ значеніе только въ ряду другихъ письменныхъ работъ, въ которыхъ цѣли грамотности точно также не упускаются изъ виду; она пріучаетъ дѣтей схватывать чужую рѣчь, такъ сказать, *на лету* и переводить ее съ возможною скоростью на бумагу, что, конечно, весьма полезно въ жизни. Чтобы диктовка дѣйствительно приводила къ этому результату, слѣдуетъ вести ее въ извѣстной постепенности, переходя отъ легкаго къ болѣе трудному, какъ въ содержаніи диктуемаго, такъ и въ пріемахъ производства ея. Сначала, при переходѣ отъ звуковой диктовки, слѣдуетъ диктовать простыя предложенія, потомъ—сложныя; сначала диктовать предварительно прочитанное и объясненное, чтобы способствовать, по возможности, правильности письма, предупреждать ошибки, и только послѣ продолжительныхъ

упражненій можно диктовать новый, совершенно незнакомый текстъ, но во всякомъ случаѣ доступный пониманію класса. Диктовать должно *цѣлыми предложеніями*, а не отдѣльными словами; каждое предложеніе повторять не болѣе двухъ, трехъ разъ, отнюдь не позволяя ученикамъ переспрашивать: пусть каждый слышитъ сказанное учителемъ и немедленно переводитъ на бумагу. Знаки препинанія ученики должны ставить въ то же время, какъ пишутъ, а не послѣ. По окончаніи работы, ученики мѣняются тетрадками, читаютъ и разбираютъ написанное съ точки зрѣнія правописанія. Хорошо иногда соединять диктантъ съ грамматическимъ изученіемъ языка: диктуется матеріалъ, соотвѣтствующій тѣмъ грамматическимъ выводамъ, къ которымъ учитель предполагаетъ привести классъ, такъ что половина урока отдается на письмо, а другая на грамматической разборъ. Послѣдняго занятія мы не касаемся въ настоящее время, такъ какъ ему будетъ посвящена отдѣльная статья; тамъ будетъ изложенъ и порядокъ сообщенія правилъ правописанія, которыми должно подкрѣплять навыкъ правильнаго письма, пріобрѣтаемый упражненіями. Можно думать, что постепенность этихъ упражненій, при послѣдовательности требованій и полномъ вниманіи къ дѣлу, должна дать ученикамъ навыкъ правильнаго письма, а выведенныя изъ грамматическаго разбора правила должны только осмыслить и закрѣпить этотъ навыкъ. Образцы матеріала для списыванія и диктовокъ, расположеннаго въ послѣдовательности примѣнительно къ усовершенствованію правописанія, желающіе найдутъ въ нашей книжкѣ „Грамматическія и орѳографическія упражненія“.

Письменныя упражненія высшаго порядка составляютъ самостоятельныя работы въ разныхъ видахъ, какъ-то: изложеніе бесѣды по наглядному обученію, извлеченіе изъ статьи, прочитанной въ классѣ, компиляціи, собственныя сочиненія. Здѣсь важно пріучить учениковъ обдумывать свою работу, составлять планъ ея. Для этого въ первое время планъ для работы составляется въ классѣ. Учитель, задавая работу, долженъ сообразить, въ состояніи ли ученикъ исполнить ее, по силамъ ли она ему, знаетъ ли онъ, какъ взяться за нее. Пусть ученики пишутъ какъ можно больше, если у нихъ есть охота, но пишутъ не что-нибудь и не какъ-нибудь, а сознавая—что̀ именно и по возможности удовлетворительно. Напр., по прочтеніи статей о р. Волгѣ и приволжскихъ мѣстахъ, можетъ быть предложеніе сочиненіе „Волга, ея теченіе и берега“; ученики должны отбросить все, что не относится къ предмету сочиненія, и составить связное изложеніе, соотвѣтствующее темѣ. Учитель, путемъ класснаго разговора, наводитъ учениковъ на группировку однородныхъ фактовъ, на группировку этихъ группъ, на оцѣнку сравнительной важности фактовъ и ихъ взаимнаго отношенія: все это дастъ матеріалъ для составленія слѣдующаго плана предполагаемаго сочиненія:

А. Теченіе Волги:
1) Истокъ ея.
2) Губерніи, по которымъ она протекаетъ.
3) Устье.

Б. Берега Волги:
1) Города и замѣчательныя сёла.
2) Луга, лѣса, горы, степи.

В. Притоки Волги:
1) Главные и ихъ притоки.
2) Второстепенные.

Г. Значеніе Волги:
1) Судоходство.
2) Торговля.
3) Промыслы.

Отрывокъ изъ путешествія Максимова „Самоѣды“ даетъ матеріалъ для сочиненія о самоѣдахъ, планъ котораго приблизительно можетъ быть таковъ:

А. Тундра.
Б. Наружность самоѣда.
В. Жилище, пища, одежда.
Г. Олень и его значеніе въ жизни самоѣда.
Д. Причина кочевого быта.
Е. Умственное состояніе самоѣдовъ.

Рядъ статей и наглядныхъ уроковъ о домашнихъ и дикихъ животныхъ даетъ матеріалъ для сочиненія о пользѣ, доставляемой человѣку животными. Кромѣ того, темами для собственныхъ сочиненій могутъ быть описанія и сравненія животныхъ и растеній, мѣстностей, быта людей, также разнообразные вопросы, для рѣшенія которыхъ ученики могутъ пользоваться знаніями, вынесенными изъ жизни, изъ наглядныхъ уроковъ, изъ чтенія, какъ напр.: Какая разница между деревней и городомъ? Какая разница между млекопитающимъ, птицею, рыбою и земноводнымъ? Что вамъ извѣстно о смышленности животныхъ? Какой вредъ въ жизни отъ суевѣрій? Какую пользу приносятъ металлы? Какіе бываютъ пути сообщенія и въ чемъ ихъ польза? Какіе русскіе города вамъ извѣстны, гдѣ они находятся и чѣмъ замѣчательны? Какія русскія сёла и деревни вамъ извѣстны,гдѣ находятся и чѣмъ замѣчательны? Что полезнаго сдѣлалъ для насъ Петръ Великій? Почему за грамотнаго двухъ неграмотныхъ даютъ, да и то не берутъ? Почему безграмотный *темный* человѣкъ? Чѣмъ замѣчателенъ 1812 годъ и почему люди 12-го года намъ представляются „богатырями“? По-

чему родное лучше чужого? и т. п. Собственно для ознакомленія съ тѣми формами сочиненія, которыя наиболѣе примѣнимы къ жизни, можно упражнять въ составленіи писемъ и дѣловыхъ бумагъ, назначая имъ то или другое содержаніе, въ связи съ чтеніемъ: письмо къ кому-либо изъ родныхъ о своихъ занятіяхъ, письмо объ урожаѣ хлѣбовъ, просьба въ земское собраніе о нуждахъ школы и о помощи школѣ и т. п.

Въ *исправленіи* письменныхъ работъ можно держаться такихъ способовъ: диктовку, записанное наизусть и т. п. ученики могутъ исправлять сами, слушая чтеніе одного изъ товарищей, который вслухъ говоритъ, какъ написалъ онъ каждое слово (букву за буквой) и какіе поставилъ знаки. Сочиненія и т. п. работы учитель беретъ на-домъ, но не поправляетъ, а только подчеркиваетъ ошибки, недомолвки, неточности и т. п., и на поляхъ отмѣчаетъ, къ какому разряду относятся подчеркнутыя ошибки: буква *о* можетъ означать ошибку въ употребленіи окончаній, напр.: добр*ою* сестру—вмѣсто добр*ую*, буква *б*—ошибку буквенную, напр.: *е* вмѣсто *ъ*, *з* вмѣсто *с*, *и* вмѣсто *і* и т. п., буква *з*—ошибку въ употребленіи знака препинанія, буква *с*—ошибку противъ смысла, логическую, и т. п. Ученикъ, получивъ свою работу обратно, долженъ самъ исправить ошибки, и тогда учитель просматриваетъ ее уже въ исправленномъ видѣ. Важно, чтобы исправленіе производилось при активномъ участіи самихъ учениковъ.

Во всякомъ случаѣ, требованія учителя по отношенію къ сочиненіямъ не должны быть высоки: достаточно, если въ сочиненіи есть содержаніе, соотвѣтствующее темѣ, если оно написано вразумительно и связно, если оно носитъ на себѣ печать сознательной, обдуманной работы. Объ изящности и литературной обработкѣ здѣсь не можетъ быть и рѣчи.

Испытаніе въ большей или меньшей удовлетворительности письма въ школахъ обыкновенно производится посредствомъ диктовки. Мы полагаемъ, что этотъ способъ недостаточенъ. Во-первыхъ, онъ испытываетъ только правописаніе, какъ будто бы оно составляетъ единственную цѣль всѣхъ письменныхъ школьныхъ занятій, а не употребленіе языка, какъ орудія и средства для выраженія собственныхъ мыслей пишущаго; во-вторыхъ, и для испытанія степени грамотности—онъ неудовлетворителенъ: уже было говорено, что не рѣдки случаи хорошей диктовки при совершенномъ неумѣньи сколько-нибудь грамотно изложить въ письмѣ свою собственную мысль. Иногда къ диктовкѣ присоединяютъ изложенія своими словами прочитаннаго или сочиненіе, отдѣляя такимъ образомъ испытаніе собственно въ письменномъ пользованіи языкомъ отъ испытанія въ правописаніи: за свидѣтельство о первомъ принимаютъ сочиненіе, за свидѣтельство о второмъ—диктовку. Вотъ это-то раздѣленіе и слѣдуетъ

считать ошибочнымъ. Кажется, лучше бы считать сочиненіе или изложеніе своими словами прочитаннаго за достаточное испытаніе для обѣихъ цѣлей: для школы важно именно то, чтобы ученикъ, оставляя школу для жизни, умѣлъ свои мысли излагать на бумагѣ не только связно, послѣдовательно, вразумительно, но и грамотно. Сочиненіе даетъ полный отвѣтъ на всѣ эти вопросы. Такая пробная работа, конечно, должна быть общая для всѣхъ однокурсниковъ и довольно легкая, сообразно съ краткостью времени и нѣсколько возбужденнымъ состояніемъ испытуемыхъ. Вотъ здѣсь удобно дать работѣ *форму письма*, содержаніемъ котораго можетъ служить практическій совѣтъ, вытекающій изъ пріобрѣтенныхъ въ школѣ знаній, или извѣщеніе о какомъ-нибудь событіи, или просьба съ извѣстными доводами, объясняющими и обусловливающими ее.

Педогогическая литература русская по письменнымъ работамъ представляетъ небольшое количество статей или краткихъ указаній, входящихъ въ содержаніе разныхъ сочиненій по элементарному обученію, какъ-то: „Родное Слово“ Ушинскаго, „Книга для учителей“ Водовозова. Въ „Родномъ Словѣ“ находимъ особенно полезныя указанія для начальныхъ письменныхъ работъ; въ книгѣ Водовозова—рядъ темъ для сочиненій. Собственно по обученію процессу письма лучшими работами можно назвать: 1) „Обученіе письму“ Мессера, „Учитель“ за 1861 и 1862 годъ; 2) „Обученіе письму“ Гербача, и его же прописи; 3) „Обученіе письму въ начальной народной школѣ“ Миропольскаго, „Народная Школа“ за 1871 г.

V. Грамматическія занятія.

I.

Для чего и въ какой мѣрѣ нужно въ народной школѣ грамматическое изученіе языка.—Методъ преподаванія.—Приготовительныя упражненія, какъ курсъ перваго года. — Какъ пользоваться звуковыми упражненіями, наглядными уроками и первымъ чтеніемъ для подготовленія къ грамматическимъ занятіямъ.—Первые уроки правописанія.

Родной языкъ—собственность человѣка, которую даетъ ему сама жизнь, которою онъ владѣетъ свободно безъ всякой грамматики. Не одинъ русскій мальчикъ, даже ничему не учившійся, не скажетъ: „я ходитъ въ школа“ или „Петръ сидѣла въ комната“, а непремѣнно скажетъ, самъ не зная почему, не отдавая себѣ въ этомъ отчета: „я хожу въ школу“, „Петръ сидѣлъ въ комнатѣ“. Онъ даже не пойметъ вашего вопроса, если вы спросите, почему онъ сказалъ *я хожу*, а не *я ходитъ*,—онъ просто разсмѣется вашему вопросу. Послѣ этого

спрашивается: для чего же нужна грамматика, если можно обойтись безъ нея? Фактъ, что человѣкъ свободно владѣетъ роднымъ языкомъ безъ помощи грамматики, слишкомъ очевиденъ, чтобы противъ него можно было возражать. Но почему же, однако, каждый свободно владѣетъ роднымъ языкомъ? Очевидно потому, что съ дѣтства слышитъ родной языкъ, подражаетъ рѣчи матери, отца, братьевъ, вообще окружающихъ его, и пріобрѣтаетъ мало-по-малу привычку говорить такъ, какъ говорятъ другіе, т.-е. онъ владѣетъ роднымъ языкомъ въ силу *подражанія* и *привычки*, но совершенно *безсознательно*. Между тѣмъ школа, развивая своихъ учениковъ умственно, имѣетъ цѣлью осмыслить жизнь массы, которая живетъ подражаніемъ и привычкою. Языкъ, составляющій рѣзкое отличіе человѣка отъ животнаго, представляетъ отраженіе его жизни; осмыслить употребленіе языка значитъ внести свѣтъ сознанія и въ жизнь, — одно съ другимъ тѣсно связано. Поэтому обязанность школы, по отношенію къ языку, не ограничивается усовершенствованіемъ привычки владѣть имъ: она должна привести своихъ учениковъ къ *сознанію* того, что они дѣлаютъ безсознательно. Явленія языка, какъ и вообще явленія природы, не случайны и безсмысленны, представляютъ извѣстную послѣдовательность, связность, правильность, и эту-то разумность явленій языка раскрываетъ грамматика, которая вмѣстѣ съ тѣмъ, устанавливаетъ и извѣстныя практическія правила для устнаго и письменнаго употребленія языка, не выдумывая ихъ, не навязывая языку, а основывая на той правильности, послѣдовательности, связности его явленій, которую она раскрываетъ. Грамматическое изученіе языка можетъ имѣть различный объемъ, смотря по продолжительности учебнаго курса и по степени развитія учениковъ, но не можетъ быть вовсе исключено изъ учебнаго курса, задавшагося не узкою практическою цѣлью, а приготовленіемъ людей къ самообученію. Неразсчетливо бы поступила школа, исключая его изъ своего курса: привести въ сознаніе ученика то, что онъ дѣлаетъ безсознательно,—какое же можетъ быть болѣе сильное средство для развитія человѣческой мысли? А сила этого средства еще увеличивается тѣмъ, что здѣсь дѣло идетъ объ орудіи, мысли, безъ котораго невозможна, немыслима сама мысль. Обойти это средство было бы непростительной ошибкой. Другой вопросъ, насколько обширна или тѣсна, подробна или обща, должна быть программа грамматическаго изученія родного языка въ народной школѣ.

Конечно, объ обширности и подробности здѣсь не можетъ быть и рѣчи: нужны только самыя существенныя черты синтаксиса и этимологіи, безъ которыхъ невозможно выясненіе правильности, существующей въ явленіяхъ языка, и которыя особенно важны въ практическомъ отношеніи, какъ основа сознательной постановки знаковъ препинанія и

толковаго правописанія вообще. *Методъ* грамматическаго изученія языка въ народной школѣ долженъ быть тотъ же, что и во всемъ начальномъ обученіи: въ основаніе должны быть положены собственныя наблюденія дѣтей, руководимыя вопросами учителя, цѣлесообразно направленными, и выводы собственнаго ума учащихся, при помощи учителя. Въ постепенности изученія должно переходить отъ ближайшаго, простѣйшаго и нагляднаго къ болѣе отдаленному, сложному и отвлеченному. Все грамматическое изученіе можно распредѣлить въ общихъ чертахъ такъ: первый годъ подготовительный, второй—выясненіе основъ синтактическаго и этимологическаго разбора, третій—разработка существенныхъ подробностей.

Приготовительныя занятія къ грамматическому изученію языка, при звуковомъ способѣ обученія грамотѣ, начинаются уже разложеніемъ словъ на звуки и сложеніемъ словъ изъ звуковъ. При первыхъ же звуковыхъ упражненіяхъ дѣти получаютъ понятіе о *звукѣ*, какъ элементѣ человѣческой рѣчи и какъ матеріалѣ, воспринимаемомъ посредствомъ слуха; а потомъ, знакомясь съ видимымъ изображеніемъ звуковъ, отличаютъ звукъ, какъ нѣчто самостоятельное, отъ *буквы*, какъ условнаго знака. Изъ звуковыхъ упражненій вытекаетъ различеніе звуковъ *гласныхъ*, *согласныхъ* и звука *полугласнаго*, не произносимаго иначе, какъ при гласномъ, полугласнаго *й*. Тутъ же дѣтямъ дается понятіе о буквахъ непроизносимыхъ, такъ называемыхъ твердомъ и мягкомъ знакѣ; о буквахъ прописныхъ и строчныхъ; о различномъ изображеніи звуковъ *и*, *е*. Учитель можетъ пользоваться звуковыми упражненіями, какъ началомъ грамматическаго изученія языка и правописанія.

Дѣти читаютъ, напримѣръ, пословицу: *куда конь съ копытомъ, туда и ракъ съ клешней*. Когда разъяснено значеніе словъ и смыслъ пословицы, учитель обращаетъ вниманіе дѣтей на звуковой и буквенный составъ словъ.

— Какое первое слово? Сколько въ немъ звуковъ? Сколько буквъ нужно, чтобы его написать? Какая буква на концѣ, гласная или согласная?—Какое второе слово? Сколько звуковъ въ словѣ *конь*? Сколько буквъ? Отчего буквъ понадобилось больше, нежели въ немъ звуковъ? А какой послѣдній звукъ въ словѣ *конь*, гласный или согласный?—Согласный. — Для чего же написанъ на концѣ мягкій знакъ? А какъ надо писать слово *конъ*? Какой въ немъ послѣдній звукъ? Какую въ немъ напишешь послѣднюю букву?—Напиши *конь* и *конъ*, на классной доскѣ, одно подъ другимъ. Для чего же написанъ на концѣ въ одномъ словѣ мягкій, а въ другомъ словѣ твердый знакъ?—Потому что послѣдній согласный звукъ въ первомъ словѣ надо произнести мягко, а во второмъ—твердо.—Какое третье слово?—*Ско-*

пытомъ,—Такъ ли? Развѣ предметъ называется *скопыто*? У лошади бываетъ *скопыто*?—Да, не *скопыто*, а копыто. Значитъ, *съ копытомъ* сколько же словъ?—Какое же у насъ третье слово?—Третье слово *съ*.—Сколько звуковъ? А буквъ? Для чего написанъ твердый знакъ?—Какое четвертое слово?—Четвертое слово *копытомъ*. Какой въ немъ послѣдній звукъ? Для чего написанъ твердый знакъ?—Какое пятое слово? Какой послѣдній звукъ въ словѣ *туда*? Прибавленъ ли въ этомъ словѣ на концѣ твердый или мягкій знакъ?—Послѣ какого же звука прибавляютъ на концѣ словъ твердый или мягкій знакъ?—Послѣ согласнаго.—Какое шестое слово? Есть ли на концѣ твердый или мягкій знакъ?—Почему нѣтъ? Какое седьмое слово? Есть ли на концѣ твердый или мягкій знакъ?—Почему есть? Почему твердый знакъ, не мягкій? Какое восьмое слово? Сколько въ немъ звуковъ? Какая въ немъ написана на концѣ буква? Для чего она нужна? Какое девятое слово?—*Клешней*.—Сколько въ немъ звуковъ? Какой послѣдній? Сколько буквъ употреблено для написанія его? Есть ли въ немъ на концѣ твердый или мягкій знакъ? Значитъ, въ какихъ словахъ на концѣ не пишутъ ни твердаго, ни мягкаго знака?—Не пишутъ въ тѣхъ словахъ, которыя оканчиваются гласнымъ или полугласнымъ звукомъ.—Въ какихъ—непремѣнно пишутъ на концѣ или твердый, или мягкій знакъ?—Пишутъ въ тѣхъ словахъ, которыя оканчиваются согласнымъ звукомъ.—Значитъ, на что оканчиваются на письмѣ всѣ слова?—Такъ, рядомъ вопросовъ, учитель доводитъ дѣтей до сознанія: 1) что на письмѣ всѣ слова оканчиваются или гласной буквой, или гласной съ полугласной, или согласной съ твердымъ или мягкимъ знакомъ; 2) что въ словахъ, имѣющихъ послѣднимъ согласный звукъ, на концѣ непремѣнно пишется или твердый или мягкій знакъ.

Послѣ этого учитель велитъ достать доски, диктуетъ слова съ разными окончаніями: *перо*, *мѣлъ*, *лапка*, *мель*, *столъ*, *сталь*, и т. д. и спрашиваетъ то того, то другого, какъ онъ написалъ первое слово, какъ второе, на что оканчивается слово въ произношеніи и на письмѣ... Потомъ учитель предлагаетъ дѣтямъ самимъ придумывать и писать слова съ разными окончаніями. Одинъ пишетъ на классной доскѣ, и его работа исправляется всѣмъ классомъ, остальные исправляютъ свою работу сами, глядя на классную доску; учитель провѣряетъ только у нѣкоторыхъ, чтобы провѣрить внимательность учениковъ. Такіе пріемы употребляются при всякомъ удобномъ случаѣ, и потому мы не будемъ болѣе возвращаться къ нимъ. Подобнымъ образомъ, при писаніи словъ *съѣсть* и *съѣсть*, *рѣдко* и *рѣдька*, *галка* и *галька*, *Коля* и *колья*, учитель доводитъ дѣтей до сознанія, что внутри словъ твердый знакъ пишется тогда, когда надо показать, что согласный звукъ не должно сливать съ гласнымъ, а мягкій, кромѣ того, для смягченія согласнаго.

При первомъ же чтеніи учитель обращаетъ вниманіе дѣтей, что въ началѣ и послѣ точки стоитъ *прописная* буква, потомъ останавливается на первомъ попавшемся собственномъ имени.

У Тараса сестра Раиса.—Посмотрите, сколько разъ здѣсь встрѣчается прописная буква? Почему слово *у* написано съ прописной буквы?—Потому что оно стоитъ въ началѣ.—А вотъ слова Тарасъ и Раиса стоятъ не въ началѣ и не послѣ точки, а написаны съ прописной буквы. Подумаемъ, что это за слова. Всякаго человѣка можно назвать Тарасомъ? Много именъ у каждаго человѣка? Какъ твое имя? А твое? Нѣтъ ли въ прочитанномъ еще человѣческаго имени? Съ какой буквы написано слово Раиса? Развѣ оно стоитъ въ началѣ или послѣ точки? Чѣмъ похоже это слово на слово Тарасъ? Оба слова человѣческія *имена*. Такъ въ какихъ словахъ пишутъ прописную букву не въ началѣ и не послѣ точки?—Пишутъ примѣры.

На первое время достаточно, если дѣти привыкнутъ писать прописную букву въ началѣ, послѣ точки и въ именахъ людей; но какъ только встрѣтится случай собственнаго имени, не входящаго въ рубрику человѣческихъ именъ, учитель непремѣнно долженъ тотчасъ же обратить на это вниманіе дѣтей: встрѣтилось слово *Москва*, учитель наводитъ дѣтей на мысль, что у городовъ тоже есть имена, какъ и у людей, расширяетъ правило, что съ прописной буквы пишутся *имена людей* и *городовъ*, и требуетъ, чтобы правило примѣнялось, на первое время каждый разъ напоминая о немъ—лишь бы предупредить ошибку и не практиковать дѣтей въ безграмотномъ письмѣ. Такое постепенное расширеніе правила, при всякомъ новомъ случаѣ, должно итти до тѣхъ поръ, пока не придетъ время для различія именъ собственныхъ и нарицательныхъ вообще.

При изученіи звука *е* дѣти узнаютъ сперва одну, а потомъ и другую букву для изображенія его. Для предупрежденія ошибокъ въ употребленіи *е* и *ѣ* учитель на первый разъ пріучаетъ дѣтей каждый разъ останавливаться на звукѣ *е* и для разрѣшенія вопроса о томъ, которое *е* слѣдуетъ написать, или обращаться къ нему съ вопросомъ, или справляться съ книгой. Послѣднее особенно полезно, потому что пріискать требуемое слово въ книгѣ—трудъ, а все, что добывается трудомъ, плотнѣе ложится въ головѣ. Пусть въ азбукѣ же дается постепенно подборъ словъ съ буквою *ѣ* въ корнѣ для сообщенія орѳографическаго навыка относительно употребленія буквы *ѣ* въ корняхъ. Объ употребленіи буквы *і* дѣти тотчасъ же, какъ познакомятся съ ней, узнаютъ, что она пишется передъ гласными и передъ полугласной буквами, и вмѣстѣ съ тѣмъ упражняются въ чтеніи и писаніи цѣлесообразныхъ примѣровъ для пріобрѣтенія практическаго навыка; то же самое относительно буквы *э*, которую отличаютъ отъ *е* и *ѣ* по

произношенію изображаемаго ею твердаго звука. При обученіи чтенію и письму, при первыхъ же письменныхъ работахъ, слѣдуетъ также обратить вниманіе дѣтей на рѣзкія противорѣчія въ письмѣ и произношеніи нѣкоторыхъ *окончаній*. Пусть дѣти съ перваго же раза замѣтятъ, что говорятъ *доброва, синева*, онъ *трудитца*, а пишутъ *добраго, синяго*, онъ *трудится*. Надо, чтобы въ этомъ случаѣ *слуховое* впечатлѣніе переходило въ рефлективное движеніе для писанія *аго, яго, ся*.

Вотъ начала правописанія, которыя возможно и полезно выяснить, выходя изъ звуковыхъ упражненій. Конечно, знаніе правилъ не порука за правильное письмо; главное средство для достиженія правильнаго письма—упражненія въ грамотномъ письмѣ, соединенныя съ способомъ предупрежденія ошибокъ; но правила, выведенныя, путемъ наблюденія, осмыслятъ и укрѣпятъ привычки, добытыя путемъ упражненія.

Далѣе подготовительной работой къ грамматическому изученію языка въ первый годъ учебнаго курса слѣдуетъ считать *упражненія въ измѣненіи* словъ—конечно, безъ всякихъ грамматическихъ терминовъ; при постепенномъ чтеніи, эти упражненія можно начинать очень рано. Напримѣръ, съ лѣвой стороны напечатанъ или написанъ рядъ словъ, означающихъ названіе *одного* предмета, а съ правой—два, три изъ этихъ названій *во множественномъ числѣ*,—читая слѣдующія затѣмъ слова въ единственномъ числѣ, дѣти уже сами говорятъ ихъ во множественномъ; палка—палки, краска—краски, коса—косы, столъ—столы, перо—перья, колоколъ—колокола и т. д. Или—съ лѣвой стороны написаны обыкновенныя названія предметовъ, а съ правой стороны противъ нѣкоторыхъ изъ нихъ *уменьшительныя, ласкательныя, увеличительныя*,—прочія названія дѣти измѣняютъ сами по данному образцу: лѣсъ—лѣсокъ, рука—ручка, перо—перышко, рѣпа—рѣпка, шуба—шубенка, домъ—домина и т. д. Или—напечатаны предложенія съ подлежащимъ и сказуемымъ въ единственномъ числѣ, потомъ нѣкоторыя изъ нихъ—во множественномъ, остальныя дѣти сами говорятъ съ измѣненіемъ числа: сорока скакала, сороки скакали; Лука пѣлъ, Карпъ и Лука пѣли; упало перо, упали перья и т. д. Сюда же относится чтеніе *неоконченныхъ фразъ* съ прибавленіемъ къ нимъ окончанія, о которомъ было говорено, когда шла рѣчь о чтеніи.

Сюда относится также передѣлка описаній и разсказовъ изъ *настоящаго времени* въ прошедшее или въ будущее. Напримѣръ, дѣти читаютъ краткое описаніе весны: „Снѣгъ таетъ. Рѣки вскрываются. Новая травка показывается. Скотъ выгоняютъ въ поле. Крестьяне прячутъ сани и ладятъ телѣги“. Учитель вопросами доводитъ дѣтей до сознанія, что описывается весна, которая наступаетъ *теперь настоящая*; потомъ—до сознанія, что тѣ же явленія происходили вес-

ной и въ *прошедшемъ* и запрошедшемъ году, и предлагаетъ дѣтямъ читать то же описаніе, примѣнивъ его къ *прошедшей* веснѣ, измѣняя глаголы: снѣгъ таялъ, рѣки вскрывались и т. д. Точно также онъ доводитъ ихъ до сознанія, что то же будетъ и въ будущемъ году, и предлагаетъ читать описаніе въ будущемъ времени: снѣгъ будетъ таять и т. д.

Такія упражненія полагаютъ въ дѣтяхъ начало свободнаго обращенія съ словомъ, выясняютъ связь между измѣненіями словъ и выраженіями мысли, слѣдовательно подготовляютъ къ изученію этимологическихъ формъ и къ сознательному пользованію ими для выраженія своихъ мыслей.

При первомъ же чтеніи можно положить начало разложенію и составленію предложеній, опять безъ всякихъ терминовъ, по вопросамъ: о чемъ или о комъ прочиталъ? что сказано о *пчелахъ*? гдѣ пчелы *жужжали?* когда пчелы жужжали? и т. п. Такой анализъ рѣчи имѣетъ значеніе и для укрѣпленія сознательнаго отношенія къ читаемому, и для подготовленія къ синтактическому разбору. А работа по картинкамъ на вопросы: кто? что дѣлаетъ? гдѣ? и проч. является упражненіемъ въ составленіи предложеній, не менѣе важнымъ для тѣхъ же цѣлей. Въ связи съ анализомъ рѣчи, при чтеніи и письменныхъ упражненіяхъ, когда ученики пишутъ уже не отдѣльныя слова, а цѣлыя предложенія, можно и должно обратить ихъ вниманіе на значеніе и постановку знаковъ препинанія. Пусть дѣти съ перваго учебнаго года привыкаютъ дѣлать надлежащія остановки и ставить знаки препинанія. Конечно, можно считать совершенно достаточнымъ для перваго года, если ученики пріобрѣтутъ нѣкоторый навыкъ отдѣлять какимъ-нибудь знакомъ каждое предложеніе, употребляя точку, точку съ запятой и запятую по своему разумѣнію. Единственное руководство, которое имъ можно дать на первое время, это тотъ взглядъ на упомянутые знаки препинанія, что они служатъ *указателями продолжительности остановокъ*: точка—соотвѣтствуетъ самой продолжительной остановкѣ, запятая—самой краткой, точка съ запятой—средней между точкой и запятой. Кромѣ того, можно, при случаѣ, дать понятіе о знакѣ вопросительномъ, какъ указателѣ вопроса, и о двоеточіи, какъ указателѣ перечисленія, потому что съ этими знаками дѣти встрѣтятся на первыхъ же порахъ: вопросы и перечисленія чуть ли не самая употребительная форма рѣчи во всякой дѣтской книгѣ, которая написана съ цѣлью затронуть дѣтскую мысль.

Таковъ можетъ быть объемъ перваго года грамматическаго изученія языка и въ такомъ видѣ можетъ итти его разработка. Грамматическихъ терминовъ нѣтъ; грамматики, въ собственномъ, общепринятомъ смыслѣ, нѣтъ; но ученики всматриваются въ языкъ и его явленія, пріучаются

къ анализу и наблюденіямъ въ этой области, пріобрѣтаютъ навыки въ обращеніи съ рѣчью и словомъ. Это собственно говоря, еще подготовительная работа, но она содержитъ въ себѣ уже всѣ элементы грамматическаго разбора, какъ этимологическаго, такъ и синтактическаго, съ примѣненіемъ къ правописанію, въ томъ объемѣ, насколько это необходимо при первоначальныхъ письменныхъ упражненіяхъ. Если эти начала, положенныя въ дѣтскій умъ, разработались въ немъ въ ясныя и отчетливыя понятія, то изъ нихъ не трудно развить дальнѣйшій грамматическій матеріалъ. Здѣсь, какъ и въ каждомъ дѣлѣ первоначальнаго обученія, начало всего важнѣе и безъ прочнаго начала невозможно никакое движеніе впередъ. Эти подготовительныя упражненія не представляютъ ничего отдѣльнаго отъ другихъ занятій, входящихъ въ кругъ обученія родному языку, состоя въ тѣсной связи съ звуковыми упражненіями, наглядными уроками и чтеніемъ. Въ звуковыхъ упражненіяхъ, въ наглядныхъ урокахъ и соединенныхъ съ ними словесныхъ упражненіяхъ лежатъ начала *этимологіи*, въ чтеніи — начала *синтаксиса*, наконецъ во всѣхъ этихъ занятіяхъ—начала *орѳографіи*. Чѣмъ лучше разработаны и выяснены дѣтямъ эти начала, тѣмъ легче и основательнѣе будетъ дальнѣйшая грамматическая работа.

II.

Грамматическія занятія 2-го и 3-го года обученія.—Программа ихъ и методъ въ общихъ чертахъ.—Разработка подробностей 2-го года.

Грамматическій курсъ 2-го года обученія, главнымъ образомъ, имѣетъ предметомъ подведеніе итоговъ подъ тѣми упражненіями, которыя входятъ въ занятіе 1-го года, приведеніе въ порядокъ, обобщеніе, установленіе въ видѣ опредѣленныхъ формулъ, отчасти закрѣпленіе терминами, какъ краткимъ обозначеніемъ понятій, тѣхъ явленій устной и письменной рѣчи, которыя уже останавливали на себѣ вниманіе учениковъ, наконецъ развитіе новыхъ и укрѣпленіе тѣхъ „орѳографическихъ навыковъ“, начало которымъ положено въ первый годъ обученія.

Въ общихъ чертахъ, программа курса 2-го и 3-го года можетъ быть такова:

А. *Второй годъ обученія.*

1) Предложеніе, его главные и второстепенные члены.
2) Предложеніе *личное* и *безличное*.
3) Предложеніе *вопросительное* и *восклицательное*.
4) Употребленіе *точки, точки съ запятой, запятой, двоеточія*, знаковъ *вопросительнаго* и *восклицательнаго*.

5) Различіе *словъ по значенію.*

6) Разложеніе словъ на *слоги, удареніе.*

7) Сомнительныя *гласныя о—а, я—е.*

8) Сомнительныя *согласныя*, т.-е. *среднія* (б, в, д и пр.), переходящія въ *тонкія* (п, ф, т и пр.)

9) Сомнительныя окончанія словъ (*аго -ова, ться—тца*).

10) Употребленіе буквъ *и, і, э*; буква *ъ* въ началѣ и на концѣ словъ; *ъ* въ корняхъ—по навыку, путемъ практическихъ упражненій.

11) Употребленіе *прописной* буквы.

12) Отдѣльное и слитное написаніе *предлога* (безъ термина) по навыку, путемъ практическихъ упражненій.

Б. *Третій годъ обученія.*

1) Различеніе частей рѣчи.

2) Различеніе рода въ именахъ существительныхъ и склоненіе ихъ.

3) Измѣненіе именъ прилагательныхъ по родамъ и склоненіе; степени сравненія.

4) Спряженіе глагола.

5) Измѣненія мѣстоименій и числительныхъ именъ.

6) Предлогъ—отдѣльное слово и предлогъ-приставка.

7) Предложенія сложныя и слитныя; предложенія придаточныя и главныя.

8) Причастіе и дѣепричастіе.

9) Этимологическій составъ словъ.

10) Всѣ правила объ употребленіи буквы *ъ* и полное закрѣпленіе ихъ путемъ практическихъ упражненій.

11) Соединеніе предложеній союзами.

12) Всѣ правила употребленія знаковъ препинанія и закрѣпленіе ихъ практическими упражненіями.

Исходнымъ пунктомъ, точкою отправленія при разработкѣ этого курса постоянно должна служить живая рѣчь—сказанная или написанная, выслушанная или прочитанная.

На первомъ планѣ стоитъ матеріалъ, рѣчь, какъ предметъ наблюденія, потомъ идетъ разборъ матеріала съ выводами, потомъ подборъ примѣровъ и упражненія для примѣненія сдѣланныхъ выводовъ.

Переходимъ къ разработкѣ этой программы въ подробностяхъ.

Второй годъ обученія начинается выясненіемъ понятія о *предложеніи.* Дѣти читаютъ или учитель говоритъ имъ нѣсколько короткихъ предложеній. Учитель хорошо сдѣлаетъ, если иногда, при грамматической работѣ, будетъ предлагать ученикамъ для разбора рѣчь только сказанную, а не написанную, чтобы и ученики не записывали ее, а только запоминали, не видѣли, а только слышали и помнили. Въ

изученіи языка, матеріала, какъ уже было говорено, воспринимаемаго слухомъ, полезно поступать такимъ образомъ какъ можно чаще, чтобы дѣти имѣли дѣло дѣйствительно съ языкомъ, съ самою сущностью его. Сначала такое запоминаніе будетъ ихъ нѣсколько затруднять, но потомъ они скоро привыкнутъ такъ сказать, „на лету“ схватывать сказанную рѣчь, если только она, по своему содержанію, доступна ихъ пониманію.

Пусть учитель сказалъ или дѣти прочитали:

„Соха кормитъ, веретено одѣваетъ“.

Мы здѣсь не будемъ касаться объясненія смысла сказанныхъ или прочитанныхъ словъ и предложеній. Предполагается, что ученикамъ понятно, въ какомъ смыслѣ про *соху* можно сказать, что она *кормитъ*, а про *веретено*, что оно *одѣваетъ*.

— О чемъ здѣсь говорится прежде всего?—О *сохѣ*.—А потомъ?—О *веретенѣ*.—Что сказано о сохѣ?—О сохѣ сказано, что она *кормитъ*.—Что сказано о веретенѣ?—О веретенѣ сказано, что оно *одѣваетъ*.

— Замѣтьте: когда о чемъ-нибудь что-нибудь сказано, тогда изъ словъ составляется *предложеніе*. Значитъ, что надо сдѣлать, чтобы вышло предложеніе?—Чтобы вышло предложеніе, надо о чемъ-нибудь что-нибудь сказать.—Повторите всѣ хоромъ, что надо сдѣлать, чтобы вышло предложеніе.—Скажите что-нибудь о лошади. Лошадь что такое? Лошадь какова? Лошадь что дѣлаетъ? —*Лошадь животное. Лошадь красива. Лошадь работаетъ.* Что же составилось у васъ изъ словъ?—Предложенія. Сколько предложеній мы сказали о лошади? Сосчитайте, я повторю ихъ.—Да, три.—А что вы дѣлали прежде, нежели сказать эти предложенія?—Да, вы подумали; когда мы подумаемъ о чемъ-нибудь, у насъ являются *мысли*; вы подумали о лошади, у васъ явились мысли,—эти мысли вы сказали, выразили словами,—вотъ и составились предложенія. Изъ чего же состоитъ наша рѣчь?—Наша рѣчь состоитъ изъ предложеній.—А предложеніе изъ чего составляется?—Изъ *словъ*.—Кромѣ словъ, что нужно для предложенія?—Нужна *мысль*.—Чтобы вышло предложеніе, надо подумать и потомъ такъ соединить слова, чтобы въ нихъ высказывалась, выражалась мысль.—Какъ же сказать—что такое предложеніе?—*Предложеніемъ называется соединеніе словъ, выражающее мысль*.—Повторимъ хоромъ, что такое предложеніе. Придумайте нѣсколько предложеній о собакѣ, о жаворонкѣ, о карасѣ, о пчелѣ, о березѣ, о столѣ... Слушайте, я буду говорить предложенія а вы замѣчайте, сколько я скажу предложеній.

— *Весна красна, а осень грязна.* Сколько я сказалъ предложеній? Кто скажетъ первое? О чемъ въ этомъ предложеніи говорится? Что сказано о веснѣ? Кто помнитъ второе предложеніе? О чемъ въ

немъ говорится? Что сказано объ осени?—Какъ я говорю эти предложенія—одно за другимъ, разомъ, не переводя духъ, или останавливаюсь?—Слушайте, я еще разъ скажу ихъ. Какъ же я сказалъ ихъ, безъ остановокъ?—Да, я сказалъ одно предложеніе, весна красна, и немного остановился, перевелъ духъ, потомъ сказалъ другое предложеніе, осень грязна, и остановился подольше, а потомъ ужъ сталъ спрашивать васъ. Замѣтьте всѣ: когда говорятъ или читаютъ, предложенія отдѣляютъ одно отъ другого *остановками*.—А какъ же отдѣлять ихъ на письмѣ? Замѣтили вы это, когда читали книжку?—Да, на письмѣ предложенія отдѣляютъ *знаками препинанія*. Припомните какіе вы знаете знаки препинанія.—Поэтому, когда мы читаемъ, то на знакахъ препинанія останавливаемся: на точкѣ дѣлаемъ продолжительную остановку, на запятой и точкѣ съ запятой краткую остановку. Припомните, какую букву пишутъ послѣ точки и какую послѣ запятой и точки съ запятой.

— *Весна красна, а осень грязна. Лѣто собираетъ, а зима поѣдаетъ.* Сколько предложеній я сказалъ? Кто помнитъ первое? О чемъ въ немъ говорится? Что сказано о веснѣ? Какую остановку я сдѣлалъ послѣ этого предложенія?—Да, я остановился, потому что дальше говорится ужъ не о веснѣ, а объ осени, и начинается другое предложеніе: я остановился не долго, потому что осень и весна въ этихъ двухъ предложеніяхъ сравниваются, между этими предложеніями по смыслу есть *тѣсная связь*. Кто помнитъ второе предложеніе? О чемъ въ немъ говорится? Что сказано объ осени? Какую остановку я сдѣлалъ послѣ второго предложенія?—Да, я здѣсь остановился гораздо дольше; въ 3-мъ предложеніи говорится о лѣтѣ совсѣмъ отдѣльно, безъ всякой связи со вторымъ предложеніемъ. Кто помнитъ третье предложеніе? Какую остановку сдѣлалъ я послѣ второго предложенія? А какой знакъ препинанія соотвѣтствуетъ продолжительной остановкѣ? Какой соотвѣтствуетъ краткой остановкѣ?—Значитъ, какой знакъ надо поставить послѣ перваго предложенія? Какой послѣ второго? Какой послѣ третьяго? Какой на концѣ? Напишите же эти четыре предложенія о временахъ года и поставьте вѣрно знаки препинанія.—*Конь бѣжитъ, земля дрожитъ.* Сколько я сказалъ предложеній? Первое? Второе? Есть ли между этими предложеніями по смыслу тѣсная связь?—Да, есть: земля дрожитъ оттого, что конь бѣжитъ (причина и слѣдствіе).

Наступила весна, растаялъ снѣгъ, и снова къ намъ прилетѣли ласточки. Сколько предложеній? Первое? Второе? Третье? Есть ли между ними по смыслу тѣсная связь? *Солнце свѣтитъ. Мѣлъ лежитъ у доски. Вода жидка.* Сколько предложеній? Первое? Второе? Есть ли между ними по смыслу тѣсная связь?

— Придумайте сами по три предложенія безъ связи и запишите ихъ на доскахъ,—конечно, поставьте и знаки препинанія.

— Придумайте по три предложенія, чтобы между ними была тѣсная связь по смыслу.—Учитель даетъ ученикамъ устныя и письменныя задачи, практикуя ихъ въ отдѣленіи предложеній, въ опредѣленіи связи между ними, въ употребленіи точки и запятой между предложеніями.

— Итакъ, наша рѣчь состоитъ изъ предложеній, предложеніе состоитъ изъ словъ. А слово изъ чего состоитъ?—Да, изъ звуковъ. Разлагаютъ слова на звуки и замѣчаютъ, во сколько пріемовъ можно произнести каждое, произнося ихъ слогъ за слогомъ по знаку учителя: учитель опускаетъ поднятую руку—дѣти произносятъ слогъ; сопоставляя число пріемовъ съ числомъ гласныхъ звуковъ, выводятъ, что числомъ послѣднихъ опредѣляется число первыхъ, и слогъ состоитъ или изъ одного гласнаго звука, или изъ гласнаго съ полугласнымъ, или изъ гласнаго съ согласнымъ, или изъ гласнаго съ нѣсколькими согласными. Отсюда выводятъ общее правило для *переноса словъ*, если оно не помѣщается въ строкѣ: надо, чтобы въ одной строкѣ оставался и въ другую строку переносился непремѣнно цѣлый слогъ. Этого общаго правила достаточно, по нашему мнѣнію, не только для начала, потому что практика въ настоящее время остановилась на одномъ этомъ правилѣ. Понятіе объ *ударенiи* выводятъ, сравнивая значеніе и произношеніе словъ: *мукѝ* и *мѝка*, *бѣлдкъ* и *бѣлокъ*, *вдротъ* и *вордтъ* и т. п. Замѣчаютъ, что ударенiе, повышеніе голоса на томъ или другомъ слогѣ, имѣетъ вліяніе на значеніе слова, и разсматриваютъ слова, которыя различаются только ударенiемъ, при одинаковомъ звуковомъ составѣ:

Иванъ *стоѝтъ у вордтъ*. *Мука стѝитъ* два рубля. У Петра разстегнулся *вдротъ*. *Мѝка* гулять въ жаръ по *бѐрегу*. Я *берегѝ* свое здоровье. Въ яйцѣ есть желтокъ и *бѣлдкъ*. Въ лѣсу много *бѣлокъ*.

Уже при обученіи грамотѣ вниманіе учениковъ было обращено на нѣкоторыя противорѣчія между произношеніемъ и написаніемъ словъ и положено начало навыкамъ правильнаго писанія такихъ словъ. Теперь эти навыки должно установить прочнѣе, отчетливѣе, чтобы навсегда закрѣпить за учениками.

Слова: *голова*, *оса*, *окно*, *жалѣть тянуть*, *увядать*—даютъ поводъ замѣтить, что часто звукъ *о* въ произношеніи переходитъ въ *а*, звуки *а* и *я* въ *е*, отчего происходитъ затрудненіе въ письмѣ: писать ли *галава* или *голова*, *аса* или *оса*, *акно* или *окно*, *желѣть* или *жалѣть*, *тенутъ* или *тянутъ*, *уведатъ* или *увядать*. Учитель пишетъ на классной доскѣ—съ лѣвой стороны рядъ словъ съ сомнительнымъ звукомъ, а съ правой—тѣ же слова въ измѣненномъ видѣ, чтобы на сомнительный слогъ падало ударенiе:

Голова . . . . . { гѝловы / голѝвки

Оса	о̀сы.
Окно	о̀кна.
Тянуть	тя̀немъ.
Увидать.	увя̀лъ.
Жалѣть.	жа̀лость.

Путемъ сравненія дѣти доходятъ до правила, что сомнѣніе, писать ли *о* или *а*, *а* или *о*, *я* или *е*, устраняется, если, измѣнивъ слово, сомнительный слогъ *подвести подъ удареніе*.

Слова: *пробка*, *лавка*, *лодка*, *глазъ*, *кружка*, *лугъ*, *ногти* даютъ поводъ замѣтить переходъ звуковъ *б* въ *п*, *в* въ *ф*, *д* въ *т*, *ж* въ *ш*, *г* въ *к* и *х*, *з* въ *с*, отчего опять является затрудненіе въ письмѣ. Учитель пишетъ на классной доскѣ — съ лѣвой стороны рядъ словъ съ сомнительными звуками, а съ правой тѣ же слова въ измѣненномъ видѣ, чтобы послѣ сомнительнаго согласнаго слѣдовалъ гласный звукъ.

Пробка	про*бок*ъ.
Лавки	*лавок*ъ.
Лодка.	*лодо*чка.
Глазъ.	глаз*а*.
Кружка	кру*жеч*ка.
Лугъ.	на *лугу*.
Ногти.	но*гот*ь.

Дѣти замѣчаютъ, что въ послѣднемъ случаѣ затрудненіе исчезаетъ, и приходятъ къ правилу, что для правильнаго письма затруднительнаго согласнаго звука надо такъ измѣнить слово, чтобы къ сомнительному звуку *притянуть гласный*. Точно также слѣдуетъ обратить вниманіе на нѣкоторыя, такъ сказать, сомнительныя окончанія, которыя пишутся иначе, нежели произносятся, какъ *аго* въ именахъ прилагательныхъ, *ться* въ глаголахъ, и закрѣпить правильное написаніе ихъ упражненіями, съ предупрежденіемъ ошибокъ, чтобы ученики дѣйствительно практиковались въ правильномъ письмѣ. Матеріалъ для такихъ упражненій дается въ нашей книжкѣ „Грамматическія и орѳографическія упражненія“ (курсъ 2-го года, упр. 8), но его легко можетъ приготовлять и самъ учитель, придумывая отъ себя или имѣя подъ рукой любую книгу для чтенія.

Точно также слѣдуетъ практиковать учениковъ въ правильномъ употребленіи буквъ *и*, *і*, *э*, буквы *ъ* въ началѣ словъ и буквъ прописныхъ. Относительно буквы *і* здѣсь можно сдѣлать дополненіе на счетъ слова *міръ* (мпръ). Учитель диктуетъ слѣдующія предложенія:

Худой миръ лучше доброй ссоры.

Съ міру по ниткѣ — голому рубаха.

Все прекрасно въ Божьемъ мірѣ.

Дѣти всѣ три раза пишутъ слово *миръ* черезъ *и* восьмеричное. Учитель обращаетъ вниманіе на различное значеніе слова *миръ* во всѣхъ трехъ случаяхъ. Что лучше ссоры? Какой такой худой *миръ?* Значитъ, чему здѣсь противополагается миръ?—Миръ противополагается ссорѣ. Какія отношенія между людьми обозначаются словомъ: миръ?—Когда люди живутъ между собою согласно, дружно.—Съ кого взять по ниткѣ, чтобы вышла голому рубаха?—Какой такой *міръ*, съ котораго можно взять по ниткѣ?—Обозначаетъ ли здѣсь слово: міръ согласіе, дружбу между людьми? Нѣтъ, оно здѣсь означаетъ собраніе людей, живущихъ въ одной мѣстности (селѣ, деревнѣ). Значитъ, съ одинаковымъ ли значеніемъ употреблено слово *міръ* въ обоихъ случаяхъ? Съ какимъ значеніемъ оно употреблено въ первый разъ? Съ какимъ во второй?—Гдѣ все прекрасно? Какой такой Божій міръ? Означаетъ ли здѣсь слово *міръ* согласіе, дружбу между людьми?—Нѣтъ, оно означаетъ все, что сотворено Богомъ.—Итакъ, какія значенія имѣетъ слово *миръ* въ разныхъ случаяхъ? Почему мы узнаемъ его значеніе въ разговорѣ?—По смыслу.—Нельзя ли какъ-нибудь обозначить это на письмѣ? Какую букву въ немъ можно писать двояко?—Да, букву *и*: вотъ, когда миръ противополагается ссорѣ, означаетъ согласныя, дружныя отношенія между людьми, тогда пишутъ *и* восьмеричное, а когда слово міръ употребляется съ другимъ значеніемъ—пишутъ *і* десятеричное. Затѣмъ упражняются въ писаніи словъ съ буквою *и*: хорошъ Божій *міръ*; мы рѣшили *міромъ* построить церковь; худо въ ссорѣ—мы и заключили *миръ*, и т. п.

Буква *э* остается попрежнему обозначеніемъ твердаго звука, который можно узнать по произношенію.

Относительно буквы *ъ* надо сообщить ученикамъ, что въ началѣ она пишется только въ словахъ *ѣсть* (принимать пищу), *ѣхать*, *ѣздить* и словъ, отъ этихъ происходящихъ, а затѣмъ, путемъ упражненій, постепенно расширять кругъ словъ съ буквою *ъ* въ корнѣ, чтобы они врѣзывались въ воспріимчивой памяти учениковъ. Для этого можно придать орѳографическій характеръ урокамъ чистописанія: пусть ученики пишутъ примѣры съ такими словами на этихъ урокахъ подъ диктовку учителя или съ книги; орѳографическая цѣль нисколько не помѣшаетъ чистописанію, а между тѣмъ незамѣтно, самъ собой, будетъ пріобрѣтаться навыкъ правильнаго письма, въ смыслѣ правописанія. Подборъ примѣровъ для такого письма (словъ съ буквою *ъ* въ корнѣ) учитель найдетъ въ нашей книжкѣ: годъ 3-й, упр. 30.

Относительно прописныхъ буквъ, здѣсь, какъ увидимъ дальше, можно будетъ дать полное понятіе о *собственныхъ* именахъ, а слѣдовательно—всѣ правила употребленія прописной буквы и закрѣпить ихъ упражненіями.

Согласно съ намѣченной нами программой, говоря объ орѳографическихъ занятіяхъ 2-го года, здѣсь замѣтимъ кстати, что съ уроками чистописанія можно соединить и упражненія въ отдѣльномъ и слитномъ употребленіи предлоговъ, даже вовсе не давая понятія о предлогѣ, имѣя въ виду только возбужденіе и развитіе орѳографическаго навыка.

Крестьяне идутъ съ косами.—Сколько я сказалъ предложеній? А сколько словъ въ этомъ предложеніи? *Съ косами*—одно или два слова?—Развѣ орудіе, которымъ косятъ траву, называется *скоса*? А какъ оно называется?—*Коса*, а не *скоса*,—значитъ, *съ косами* сколько же словъ?—Да, два. Какъ же написать правильно: съ косами?—Да, сперва маленькое словечко *съ*, потомъ *косами*. Если слово *косами* будешь измѣнять, скажешь: *косы* нужны, *коса* нужна, *косу* точатъ, у насъ нѣтъ *косъ*, остается при этомъ словѣ маленькое слово *съ*, или нѣтъ?—Нѣтъ, не остается, слово *коса*, *косы* измѣняется безъ словечка *съ*.

— *Староста созвалъ сходъ.*—Сколько словъ въ этомъ предложеніи? *Сходъ*—сколько словъ? Какъ это называется, когда сойдутся всѣ хозяева деревни толковать о дѣлахъ?—Да, *сходъ*, а не *ходъ*. Всели равно: *сходъ* и *ходъ*? — Сельскій *сходъ* и крестный *ходъ*. — *Сходъ* съ горы и *ходъ* въ садъ.—Нѣтъ,—не все равно, *ходъ* и *сходъ*—два разныя слова.—Можно ли измѣнить слово *сходъ*: подождемъ *схода*, поклонимся *сходу*,—отпадаетъ ли словечко *съ* при измѣненіяхъ?—Нѣтъ, слово измѣняется вмѣстѣ съ нимъ.—Значитъ, *сходъ*—сколько словъ?—Да, одно, и какъ надо написать предложеніе: *староста созвалъ сходъ*?

— *Съ поля свезли хлѣбъ.* — *Съ поля*—сколько словъ?—Да, два,—почему вы узнали, что два?—Правда, предметъ называется не *сполe*, а *поле*, слово поле измѣняется безъ словечка *съ:* поле, поля, полю, полемъ.—*Свезли*—сколько словъ?... Все ли равно: *везли* и *свезли*?—Правда, не все равно, *везли* еще не значитъ, что ужъ и *свезли*, *везли* и *свезли*—два разныя слова.—Можно ли измѣнять слово *свезли*? Не отпадетъ ли при этомъ словечко *съ*?—Нѣтъ, не отпадетъ: мужикъ *свезъ* хлѣбъ, баба *свезла* хлѣбъ, мужики *свезутъ* хлѣбъ.—Значитъ, *свезли*—одно или два слова, и какъ написать предложеніе: *съ поля свезли хлѣбъ*?—Такъ и будемъ знать, что маленькое словечко *съ* иногда стоитъ само по себѣ и пишется отдѣльно, а иногда пристаетъ къ другому слову и пишется съ нимъ слитно.—Какъ же узнать, отдѣльно или слитно его писать?—Надо слово измѣнять: если оно измѣняется вмѣстѣ съ словечкомъ *съ*, писать *съ* слитно; если словечко *съ* отпадаетъ, когда измѣняешь слово,—писать его отдѣльно. Это выводъ и закрѣпляется писаніемъ примѣровъ. То же продѣлывается съ другими предлогами, и можно надѣяться, что ученики пріобрѣтутъ нѣ-

который навыкъ правильно писать предлоги раньше, нежели получатъ грамматическій терминъ *предлогъ*, какъ обозначеніе выработаннаго понятія. Подборъ примѣровъ на всѣ предлоги русскаго языка для такихъ упражненій учитель найдетъ въ 23-мъ упр. нашей книжки.

Теперь займемся другой грамматической работой 2-го учебнаго года—различеніемъ словъ по ихъ значенію, подготовляющимъ учениковъ къ уразумѣнію частей рѣчи съ ихъ измѣненіями, т.-е къ курсу 3-го года, и дальнѣйшимъ изученіемъ предложенія. Занимаясь разсматриваніемъ предметовъ (наглядныя бесѣды), ученики различали предметы по ихъ признакамъ; опираясь на эти бесѣды, учитель и обращаетъ дѣтскую мысль на различеніе словъ, ими употребляемыхъ, по значенію.

— Какіе предметы мы разсматривали въ школѣ за все время?—спрашиваетъ онъ. Какой былъ предметъ вчерашняго урока?—*Комната.*—А *печку*, отдѣльно отъ комнаты, можно разсматривать?—Значитъ тогда предметомъ разсматриванія и разговора будетъ *печка.*—А *голову* лошади можно разсматривать отдѣльно отъ всей лошади?—Значитъ тогда предметомъ разсматриванія и разговора будетъ *голова* лошади.—Итакъ—все, что мы разсматриваемъ, изучаемъ, о чемъ говоримъ, называется *предметомъ*. Назовите всѣ предметы, которые находятся въ нашей классной комнатѣ. Назовите всѣ предметы, которые составляютъ части человѣка, части лошади, части сороки, части березы, части стола.—Назовите всѣ предметы, которые есть у васъ дома—въ избѣ, въ саду, въ огородѣ, въ полѣ.—Вотъ два предмета: *собака* и *чучело собаки*—посмотрите, какая между ними разница?—Вонъ собака поворачиваетъ голову, смотритъ, облизывается, визжитъ, встала, пошла, схватила въ зубы кусокъ хлѣба, жуетъ его... А чучело? видитъ оно, встанетъ онао пойдетъ, будетъ ѣсть, завизжитъ?—Нѣтъ, собака предметъ живой, *одушевленный.*—А чучело собаки, значитъ, какой предметъ?—Да, чучело предметъ не живой, неодушевленный, *предметъ-вещь*, какъ, столъ, какъ перо, какъ песокъ, какъ дубъ, какъ домъ.—Назовите насколько одушевленныхъ предметовъ. Припомните, какіе одушевленные предметы находятся здѣсь въ классной комнатѣ. Какіе одушевленные предметы упоминаются въ прочитанномъ нами разсказѣ о зимѣ? Назовите нѣсколько предметовъ-вещей. Припомните, какіе предметы-вещи мы разсматривали. Какіе неодушевленные предметы видны изъ окна этой комнаты? Какой предметъ сама эта комната? Какіе неодушевленные предметы упоминаются въ прочитанномъ нами разсказѣ?

Что замѣчали мы въ предметахъ, когда разсматривали ихъ? Припомнимъ, напримѣръ, что замѣтили мы *въ классной доскѣ* и въ *лисѣ*, когда разсматривали эти предметы.—Мы замѣтили, что классная доска состоитъ изъ подставки и собственно доски, что у лисицы есть го-

лова, туловище, ноги, хвостъ; *подставка*—часть доски, *голова, туловище, ноги, хвостъ*—части лисицы,—все это опять предметы, ихъ тоже мы разсматривали. Что еще замѣтили мы, разсматривая классную доску и лису?—Мы замѣтили что доска *деревянная, чернся, четырехугольная, наклонная*, что у лисицы морда *узкая*, туловище *длинное*, ноги *короткія*, хвостъ *пушистый... Деревянная, черная, четырехугольная, наклонная, узкая, длинная, короткія, пушистый*—эти слова тоже означаютъ предметы или нѣтъ?—Нѣтъ, они означаютъ, *какой* предметъ. Что еще замѣтили мы, разсматривая классную доску и лису?—Мы замѣтили, что доска *стоитъ*, что лиса *скачетъ, бѣгаетъ, питается* мясомъ, *брешетъ...*—*Стоитъ, скачетъ, брешетъ*,—эти слова означаютъ ли предметы?—Нѣтъ, они означаютъ, въ *какомъ положеніи* находится или *что дѣлаетъ* предметъ.—Если я, не называя предмета, разскажу вамъ, *какой* предметъ я задумалъ, въ какомъ онъ *находится положеніи*, что онъ можетъ *дѣлать*, не узнаете ли вы предмета, который я задумалъ?—Слушайте: „рогатый, бородатый, мохнатый, копытами постукиваетъ, бородой потряхиваетъ, блеетъ, травку щиплетъ, кору на деревьяхъ гложетъ",—кто?—Почему же вы *признали*, что это *козелъ*?—Потому, что я сказалъ, *какой* предметъ и что онъ *дѣлаетъ*.

— Бѣлый, маркій, мягкій, при ударѣ легко ломается, разсыпается, въ школѣ лежитъ у доски:—узнайте предметъ, который я задумалъ.

— Почему же вы *признали*, что это *мѣлъ*?—Потому, что я сказалъ, *какой* предметъ, что съ нимъ *дѣлается*.—Значитъ, почему можно *признать* предметъ, что можетъ быть *признакомъ предмета*?—Значитъ, слова—бородатый, мохнатый, рогатый, бѣлый, маркій, щиплетъ, блеетъ, трясетъ, разсыпается, лежитъ—означаютъ не предметы, а что?—Они означаютъ *признаки предметовъ*.—Посмотримъ, какіе бываютъ признаки предметовъ. Козелъ *какой*?—бородатый, мохнатый, рогатый... Козелъ *что дѣлаетъ*?—ходитъ бѣгаетъ, щиплетъ траву.—Мѣлъ *какой*?—бѣлый, маркій... Въ какомъ онъ *находится положеніи*?—лежитъ. Одни признаки предмета показываютъ, какой предметъ: это *качества* предметовъ. Другіе признаки показываютъ, что предметъ дѣлаетъ, въ какомъ положеніи или состояніи предметъ находится: это *состоянія* и *дѣйствія*.—Скажите качества *песку, березы, пчелы, окуня, сороки, коровы*.—Скажите состоянія, въ которыхъ можетъ находиться *доска*.—Скажите дѣйствія, которыя свойственны *соловью, овцѣ, пастуху*. Скажите дѣйствія, которыя могутъ происходить съ *желѣзомъ*, съ *пескомъ*, съ *сахаромъ*.—Скажите, по какимъ качествамъ и дѣйствіямъ можно узнать *пѣтуха, собаку, земледѣльца, купца*.—Выберите всѣ слова что означаютъ качества, изъ прочитанной статейки.—Выберите всѣ слова, что означаютъ состояніе

предмета, а также слова, что означаютъ дѣйствія, изъ прочитанной статейки. Опишите избу, огородъ, иву, утку, дятла, кошку—ихъ качествами, состояніями, дѣйствіями.—А вотъ мы говорили о томъ, *въ чемъ состоитъ трудъ кузнеца*, да еще читали о *добромъ кузнецѣ Иванѣ*.—Будемъ разсматривать *трудъ* кузнеца и *доброту* кузнеца Ивана.—Каковъ трудъ кузнеца? Какъ онъ производится? Изъ чего видна доброта Ивана?—Что же было теперь предметомъ нашего разсматриванія, и разговора?—Развѣ *трудъ*—предметъ?—Гдѣ же вы видѣли трудъ? Вы видѣли людей, которые *трудятся*, а не трудъ.—Развѣ *доброта*—предметъ? Гдѣ же вы видѣли доброту?—Вы видѣли не доброту, а добрыхъ людей.—Значитъ—на самомъ дѣлѣ нѣтъ такихъ предметовъ, которые мы называемъ трудомъ и добротой. Это качество и дѣйствіе, а мы въ умѣ дѣлаемъ ихъ предметами, о которыхъ говоримъ какъ бы о дѣйствительныхъ предметахъ. Когда представляемъ это качество и это дѣйствіе, какъ *признаки предмета*, мы говоримъ: *добрый* Иванъ, *трудится* Иванъ; когда представляемъ это качество и дѣйствіе, *какъ предметы*, мы говоримъ: *доброта*, *трудъ*. Значитъ, что означаетъ слово *добрый*? Что означаетъ слово *доброта*? Что означаетъ слово *трудиться*? Что означаетъ слово *трудъ*? Что означаетъ слово *трудный*?—Можно ли такіе предметы, какъ доброта, трудъ, назвать одушевленными предметами или предметами-вещами?—Нѣтъ, потому что въ самомъ дѣлѣ такихъ предметовъ даже и нѣтъ, они существуютъ только въ нашемъ *понятіи*,—назовемъ ихъ такъ: *предметы-понятія*, предметы *отвлеченные*. Выберите изъ прочитанной нами статейки всѣ слова, означающія предметы-понятія.—Придумайте отъ себя по одному такому слову.—Подчеркните въ статейкѣ—первая скамейка слова, означающія одушевленный предметъ, вторая—слова, означающія дѣйствіе предмета, третья—слова, означающія предметъ-вещь, четвертая—слова, означающія качество предмета, пятая—слова, означающія предметы отвлеченные, шестая—слова, означающія состояніе предмета.—Подчеркиваютъ, читаютъ, ошибки исправляетъ весь классъ.

Подобнымъ образомъ учитель наводитъ дѣтей на выдѣленіе словъ, поясняющихъ дѣйствія, или обстоятельныхъ (нарѣчій).—Вотъ мы знаемъ, что соловей *поетъ* и чижикъ *поетъ*: одно и то же дѣйствіе служитъ признакомъ двухъ предметовъ. Развѣ они одинаково поютъ? Какъ бы отличить дѣйствіе соловья отъ дѣйствія чижа?—Да, можно сказать, что соловей не только поетъ, но поетъ *громко* и *пріятно*, а чижикъ поетъ *тихо* и *гораздо хуже*. Слова: *„громко, тихо, пріятно, гораздо хуже“* показываютъ, *какъ происходитъ дѣйствіе*, и помогаютъ намъ отличить дѣйствіе одного предмета отъ такого же дѣйствія другого предмета. Вотъ мы знаемъ, что солнце *свѣтитъ* и мѣсяцъ *свѣтитъ*. Какъ отличить дѣйствіе солнца отъ дѣйствія мѣсяца? Во-первыхъ, можно сказать, какъ свѣтитъ тотъ и другой предметъ,—*ярко* или *тускло*; во-

вторыхъ, можно сказать, что солнце свѣтитъ *днемъ*, а мѣсяцъ свѣтитъ *ночью*: слова *днемъ* и *ночью* показываютъ, *когда происходитъ дѣйствіе*, и тоже помогаютъ отличить дѣйствіе одного предмета отъ того же дѣйствія другого предмета.—Вотъ мы знаемъ, что осенью птицы *летятъ* и весной птицы *летятъ*,—нельзя ли отличить осеннее дѣйствіе птицъ (летятъ) отъ весенняго? Можно сказать, что осенью онѣ летятъ *на югъ*, а весною на *сѣверъ*. Такимъ образомъ мы отличаемъ дѣйствіе тѣмъ, что говоримъ, *какъ*, *куда* и *когда* оно происходитъ.—Подчеркните слова, поясняющія дѣйствіе на вопросы: какъ? гдѣ? куда? откуда? когда?—въ статейкѣ „Волки".—Читайте подчеркнутыя вами слова.—Первое слово: какое дѣйствіе оно поясняетъ? на какой вопросъ?—Второе слово и т. д.

— Поясните предметъ и дѣйствіе: *крестьянинъ пахалъ*. Какой? какъ? гдѣ? когда?

Яблоко упало. Какое? откуда? куда? когда?

Солнце садится. Какое? когда? какъ? куда?

Такъ ученики подготовляются къ различенію *частей рѣчи* и *членовъ предложенія*, а вмѣстѣ съ тѣмъ упражняются въ свободномъ построеніи предложеній, въ распространеніи и расчлененіи ихъ.

Путемъ разбора, подобнаго вышеприведенному, можно привести учениковъ къ различенію именъ *собственныхъ* и *нарицательныхъ*. Нарицательное имя разсматривается, какъ общее названіе предмета, собственное—какъ частное: всякій предметъ можетъ быть названъ какимъ-нибудь общимъ именемъ, а собственныя имена даются не всѣмъ предметамъ.—Какъ назвать общимъ именемъ воду, при которой наша деревня?—*Рѣка*.—А собственное имя есть у этой рѣки?—Есть: она называется *Кубина*.—Какъ назовешь общимъ именемъ этотъ предметъ?—*Столъ*. А есть у него собственное имя?—Нѣтъ.—Да, рѣкамъ даютъ собственныя имена, а столамъ не даютъ, и т. п.

Для опредѣленія *главныхъ* членовъ предложенія, учитель сперва беретъ самыя короткія предложенія. Напримѣръ:

„Кузнецъ обрабатываетъ желѣзо молотомъ.—Желѣзо отъ жару размягчается.—Молотъ тяжелъ.—Желѣзо—металлъ.

— Сколько здѣсь предложеній? Какое первое? О чемъ въ немъ говорится?—Замѣтьте: слово, которое показываетъ, о чемъ въ предложеніи говорится, называется *подлежащимъ*.—Какое же въ первомъ предложеніи подлежащее?—Что о кузнецѣ сказано?—Замѣтьте: слово, которое показываетъ, что̀ сказано о предметѣ, называютъ *сказуемымъ*.—Какое же въ первомъ предложеніи сказуемое? А какое подлежащее.—Обрабатываетъ желѣзо *кто? Кузнецъ*: какъ назовете это слово въ предложеніи?—Какой вопросъ прибавилъ я къ сказуемому, чтобы получить подлежащее?—Запишите этотъ вопросъ на классной доскѣ.—

что дѣлаетъ? — Обрабатываетъ: какъ назовете это слово въ предложеніи?—Какой вопросъ прибавилъ я къ подлежащему, чтобы получить сказуемое?—Запишемъ этотъ вопросъ на другой доскѣ.—Такимъ образомъ разсматриваютъ всѣ четыре предложенія, выписывая на доскахъ вопросы для полученія подлежащаго и сказуемаго. — Какіе же вопросы можно прибавлять къ сказуемому, чтобы получить подлежащее? Какіе—къ подлежащему, чтобы получить сказуемое?—Устанавливаютъ выводъ, что подлежащее получается посредствомъ вопросовъ,—кто, что?—Сказуемое получается посредствомъ вопросовъ: что̀ предметъ дѣлаетъ, дѣлалъ или будетъ дѣлать? что̀ съ предметомъ дѣлается, дѣлалось или будетъ дѣлаться? каковъ предметъ? что такое предметъ?—Будемъ прибавлять сказуемыя къ подлежащимъ: *рыбакъ*—что дѣлаетъ?—*вода*—что дѣлается съ нею отъ мороза? вода жидка, а *ледъ*—каковъ? желѣзо—металлъ, а *булыжникъ*—что такое?—Будемъ прибавлять подлежащія къ сказуемымъ: *пашетъ* землю—кто? *плавится* на огнѣ—что? для отца *дорогъ*—кто? *жидко*—что?—Въ статьѣ „Дѣдушка и внучекъ“ подчеркните карандашомъ всѣ подлежащія и сказуемыя.

Когда ученики научились бойко отыскивать подлежащее и сказумое, можно предложить нѣсколько предложеній безъ подлежащаго, такъ какъ русскій языкъ любитъ *безличныя* формы, и ученики будутъ часто наталкиваться на нихъ, а также нѣсколько предложеній *неполныхъ*, съ подразумѣваемымъ подлежащимъ или сказуемымъ:

Морозитъ. Снѣгъ хруститъ. Туманы надъ полями.

Прочитайте первое предложеніе. *Морозитъ*—кто?—Когда вы говорите, что на дворѣ морозитъ, вы думаете въ это время о томъ, *кто̀* это морозитъ? Если вы не думаете, кто морозитъ, значитъ есть у васъ въ умѣ подлежащее?—Нѣтъ, вы чувствуете, что стало морозно, замѣчаете явленіе природы, дѣйствіе, и указываете на него, вовсе не думая о дѣйствующей силѣ и не указывая на дѣйствующую силу.—Значитъ, въ первомъ предложеніи сколько членовъ?—Одинъ членъ.—Какой?—Сказуемое.—А подлежащее пропущено, или его и въ мысли нѣтъ?—Его и въ мысли нѣтъ; это предложеніе *безличное*.—Придумайте отъ себя или выберите изъ книжки нѣсколько безличныхъ предложеній.

Прочитайте второе предложеніе.—Какое здѣсь подлежащее?—А сказуемое?—Когда вы говорите, что надъ полями туманы, думаете вы въ это время о дѣйствіи или положеніи тумановъ?—Если вы въ это время сознаете, что туманы *есть, находятся, лежатъ* надъ полями, есть ли у васъ въ мысли сказуемое?—Да, есть, но оно пропущено и подразумѣвается. Бываютъ предложенія вовсе безъ подлежащаго (безличныя), а безъ сказуемаго нѣтъ: сказуемое всегда или высказано особымъ словомъ, или не высказано, подразумѣвается, но

въ такомъ случаѣ о немъ легко догадаться, потому-то оно иногда и бываетъ не высказано, что незачѣмъ его высказывать,—и такъ всякій о немъ догадается.

На разборѣ и сравненіи предложеній, цѣлесообразно выбранныхъ (напр.: *книга пропала* и *моя книга пропала*, *яблоко упало* и *яблоко упало съ дерева на землю*, *женщина жнетъ* и *женщина жнетъ рожь серпомъ*, *дождикъ вымочитъ* и *красное солнышко высушитъ*), не трудно выяснить ученикамъ, что въ предложеніи бываютъ иногда *пояснительныя слова* къ подлежащему и сказуемому, которыя можно вызывать вопросами (яблоко *какое*? упало *куда*? *откуда*? жнетъ *что*? *чѣмъ*? и т. п.).

Научившись отличать пояснительныя слова отъ подлежащаго и сказуемаго и вызывать ихъ вопросами, переходятъ къ различенію ихъ между собою.

— *Бѣлая береза во полѣ стояла; осенью береза листья растеряла.*

Какое первое предложеніе? Какое въ немъ подлежащее? А сказуемое? Береза *какая*? —*Бѣлая*. Значитъ слово *бѣлая* показываетъ о какой березѣ, о *какомъ предметѣ* говорится, оно и отвѣчаетъ на вопросъ—*какая*? — Стояла *гдѣ*?—*Во полѣ*. Значитъ, слова *во полѣ* показываютъ, *гдѣ* происходило дѣло, мѣсто дѣйствія, они и отвѣчаютъ на вопросъ: *гдѣ*? — Значитъ, въ этомъ предложеніи, кромѣ подлежащаго и сказуемаго, есть другія слова?—Прочитайте ихъ.—Подлежащее и сказуемое—главные члены предложенія, а эти слова *пояснительныя*, *второстепенные* члены предложенія. Какой изъ нихъ относится къ предмету? —Да, слова *бѣлая* опредѣляетъ предметъ—березу—на вопросъ: какая?—Какой изъ нихъ относится къ дѣйствію?—Да, слова *во полѣ* относятся къ дѣйствію, показываютъ мѣсто дѣйствія на вопросъ: гдѣ? —Такой второстепенный членъ предложенія, который относится къ предмету, опредѣляетъ предметъ на вопросы: какой? чей? который?—называется *опредѣленіемъ*. А такой, который опредѣляетъ дѣйствіе на вопросы: гдѣ? куда? откуда? когда? какъ? почему? для чего?—называется *обстоятельствомъ*.—Какое опредѣленіе есть въ первомъ предложеніи? Какое въ немъ есть обстоятельство? Сколько же членовъ въ этомъ предложеніи? Какіе они? Прибавьте опредѣленіе и обстоятельство въ слѣдующихъ предложеніяхъ: птицы улетаютъ листья падаютъ...

Прочитайте второе предложеніе. Есть ли въ немъ второстепенные члены?—Прочитайте ихъ—Вызовите ихъ вопросами.—Растеряла когда?— *Осенью*. Къ предмету или къ дѣйствію относится этотъ членъ?—Какъ его назовете?—Обстоятельствомъ... Почему?—Потому, что онъ показываетъ время дѣйствія. Растеряла что?—*Листья*... Можно ли

это слово назвать опредѣленіемъ или обстоятельствомъ?—Нѣтъ, нельзя. Замѣтьте же: второстепенный членъ, который нельзя назвать ни опредѣленіемъ, ни объстоятельствомъ, называется *дополненіемъ*.—Молодецъ коня поилъ,—есть ли въ этомъ предложеніи опредѣленіе, обстоятельство, дополненіе?—Поилъ *кого*?—коня.—Будемъ записывать вопросы, на которые отвѣчаютъ дополненія?—Береза растеряла *что*?—Молодецъ поилъ *кого*?—Первый вопросъ: *кого, что*?—Такъ, путемъ примѣровъ, выводятъ, что дополненія отвѣчаютъ на вопросы: кого, что? кого, чего? кому, чему? кѣмъ, чѣмъ? о комъ, о чемъ?—Какіе же бываютъ второстепенные члены предложенія? Какъ узнать опредѣленіе? Какъ обстоятельство? Какъ дополненіе?—Прибавить дополненіе въ слѣдующихъ предложеніяхъ: Отецъ любитъ *кого*?—Ученикъ читаетъ—*что*?—Я не видѣлъ—*кого*?—Церковь выше—*чего*?—Отдыхъ сладокъ—*кому*?—Весною люди рады—*чему*?—Сапоги сшиты—*кѣмъ*?—Осень богата—*чѣмъ*?—Прибавить опредѣленія: Дни теплы. Цвѣты красивы.—Прибавить обстоятельства: Я родился... Ночи свѣтлы... Хлѣбъ поспѣваетъ... Пусть одинъ подчеркнетъ дополненія, другой опредѣленія, третій обстоятельства въ баснѣ „Обезьяна“.—Чтобы упрочить знакомство съ членами предложенія, дѣти упражняются въ разложеніи предложеній: находятъ подлежащее и сказуемое, а второстепенные члены вызываютъ вопросами и потомъ даютъ каждому названіе.

Унеси ты, вѣтеръ тучу градовую!—Какое подлежащее?—*Ты*. А сказуемое.—*Унеси*.—Унеси что?—*Тучу*,—это какой членъ предложенія?—Дополненіе.—Тучу какую?—*Градовую*—опредѣленіе. Къ кому обращена рѣчь? Почему вы узнали, что она обращена къ вѣтру?—Да, слово *вѣтеръ*, вставленное въ срединѣ предложенія, показываетъ, что рѣчь обращена къ вѣтру,—это слово для того и поставлено, чтобы назвать того, къ кому рѣчь обращена: такое слово называется *обращеніемъ*.—Такъ какъ *обращеніе* не входитъ въ составъ предложенія, то оно отдѣляется запятыми съ обѣихъ сторонъ, если оно стоитъ въ срединѣ прелложенія, а иногда послѣ него ставятъ особый *знакъ—восклицательный*. Вы уже знаете, какъ пишутъ этотъ знакъ. Онъ вообще показываетъ, что предложеніе надо не просто говорить, а восклицать.—Найдите въ книгѣ восклицательный знакъ и прочитайте предложеніе съ восклицательнымъ знакомъ.—Напишите на доскахъ: „Ты не пой, соловей, подъ моимъ окномъ!“ „Не шуми ты, рожь, спѣлымъ колосомъ!“ „Полно спать тебѣ, степь, подъ туманомъ!“ А какой знакъ ставится послѣ вопроса?—Вы тоже умѣете его писать. Напишите: „Кто надъ нами вверхъ ногами?“ „Что живетъ безъ тѣла, говоритъ безъ языка, всякій смыслитъ, а никто не видитъ?“ „Какъ написать сухую траву четырьмя буквами?“ (сѣно) и т. п. А какой знакъ ставили мы передъ перечисленіемъ предметовъ?—Напишите:

Главныя части человѣческаго тѣла: голова, туловище, руки, ноги".

Напишите:

Братъ сказалъ сестрѣ: „Будемъ, Сеня, играть въ горѣлки!"

Передъ чужими словами тоже ставятъ двѣ точки, а чужія слова отмѣчаютъ съ обоихъ сторонъ *вносными* знаками. Встрѣчали вы въ книжкѣ вносные знаки? Не помнитъ ли кто, въ какой статейкѣ онъ видѣлъ ихъ? Замѣтьте, какъ пишутся вносные знаки.

Пишите:

„Весна самое пріятное время года: солнце блеститъ весело на небѣ, снѣгъ таетъ, рѣка вскрывается, луга и рощи зеленѣютъ.

Сколько тутъ предложеній? Какое время года въ нихъ описывается? Какое подлежащее въ первомъ предложеніи? А во второмъ? А въ третьемъ? А въ четвертомъ? А въ пятомъ?—Да, хоть во всѣхъ этихъ предложеніяхъ разныя подлежащія, но во всѣхъ описывается *весна*. Что же въ нихъ высказано о веснѣ? Въ первомъ предложеніи говорится о веснѣ вообще, что она *самое пріятное время года*, а въ остальныхъ предложеніяхъ объясняется, почему именно ее можно назвать самымъ пріятнымъ временемъ года. Вотъ въ такихъ случаяхъ, когда за первымъ предложеніемъ слѣдуетъ рядъ предложеній, объясняющихъ его, послѣ перваго предложенія тоже ставятъ двѣ точки.—Припомните же всѣ случаи, когда ставятъ *двѣ точки*. Придумайте сами или выберите изъ книжки примѣры и напишите на своихъ доскахъ.

Чтобы осмыслить употребленіе знаковъ препинанія, поставить его на твердую почву, положить въ основу его не внѣшніе, случайные и часто фальшивые (въ родѣ запятой передъ словомъ *который*) *) признаки, а существенный смыслъ ихъ, именно—пониманіе взаимной связи между предложеніями, хорошо практиковать учениковъ въ *анализѣ рѣчи* по ея внутреннему содержанію. Приведемъ примѣръ такого анализа.

Дѣти знакомятся со словъ учителя, напримѣръ, съ отрывкомъ изъ Пушкина, содержаніемъ котораго является описаніе осени въ ея типическихъ признакахъ. Предполагается, что предлагаемый отрывокъ совершенно понятенъ имъ—или потому, что былъ предметомъ объяснительнаго чтенія, или потому, что дѣти уже занимались характеристикой осени, основывая ее на своихъ непосредственныхъ наблюденіяхъ, при помощи учителя и прочитаннаго матеріала. *Рѣже солнышко блистало, короче становился день. Лѣсовъ таинственная сѣнь съ печальнымъ шумомъ обнажалась; ложился на поля туманъ; гусей крикливыхъ караванъ тянулся къ югу.*

*) Такой фальшивый внѣшній признакъ приводитъ къ тому, что дѣти, напр., вотъ какъ ставятъ запятую: *я встрѣтилъ бѣдняка домъ, котораго сгорѣлъ.*

Сперва учитель читаетъ этотъ отрывокъ раза два-три, предупредивъ дѣтей, чтобы они вслушались въ содержаніе его и сосчитали, сколько въ немъ предложеній.

— Выслушали? Сосчитали?—Ну теперь я буду читать медленнѣе: какъ прочитаю первое предложеніе, вы, хоромъ, говорите: разъ!... прочитаю другое—два! и т. д.

— Сколько же предложеній я прочиталъ?—Да, пять предложеній.

— Теперь я еще разъ прочитаю: замѣтьте, какое подлежащее въ первомъ предложеніи, во второмъ, въ третьемъ и т. д.

— Какое подлежащее въ первомъ предложеніи? Во второмъ? Въ третьемъ? и т. д.

— Слушайте, я прочитаю еще разъ,—замѣчайте, какое сказуемое въ каждомъ предложеніи.

— Какое подлежащее въ первомъ предложеніи? Сказуемое? Во второмъ? и т. д.

— Кто помнитъ первое предложеніе?—Кто помнитъ второе? и т. д. Если никто не запомнилъ иного предложенія, учитель напоминаетъ. Практика убѣждаетъ насъ, что къ такому повторенію не придется прибѣгать часто, если учитель будетъ время отъ времени и благоразумно пользоваться подобными упражненіями по слуху.

— Теперь намъ нужно написать эту рѣчь. Какъ ты читаешь ее—разомъ, не переводя духъ, или съ остановками? Гдѣ ты дѣлаешь остановки? Чѣмъ обозначишь эти остановки на письмѣ. Знаешь ли ты, когда поставить точку, когда запятую?

— Подумаемъ, какіе знаки поставить въ прочитанной рѣчи.

Путемъ вопросовъ учитель наводитъ дѣтей, что во всемъ прочитанномъ отрывкѣ указываются разныя примѣты осени. Главная изъ этихъ примѣтъ та, что осенью солнце *меньше* свѣтитъ и грѣетъ, нежели свѣтило и грѣло лѣтомъ; эта главная примѣта и выражается не въ одномъ, а въ двухъ первыхъ предложеніяхъ—значитъ, эти предложенія нельзя отдѣлять одно отъ другого продолжительной остановкой: вѣдь они выясняютъ одну, главную примѣту осени, между ними по смыслу есть тѣсная связь. Отъ этой главной примѣты осени, происходитъ много перемѣнъ въ природѣ, много другихъ примѣтъ осени: деревья теряютъ листья, на поляхъ лежитъ туманъ, перелетныя птицы летятъ туда, гдѣ теплѣе, на югъ. Нѣкоторыя изъ этихъ неглавныхъ, второстепенныхъ примѣтъ осени и указаны въ остальныхъ трехъ предложеніяхъ,—значитъ, первыя два предложенія, указывающія главную примѣту осени, можно отдѣлить продолжительной остановкой отъ прочихъ, въ которыхъ указаны второстепенныя примѣты осени. Какъ отдѣлить одно отъ другого эти послѣднія три предложенія? Въ нихъ описываются все второстепенныя примѣты осени; хотя всѣ эти при-

мѣты второстепенныя, но онѣ не зависятъ одна отъ другой,—значитъ, хотя между этими тремя предложеніями и есть тѣсная связь по смыслу, но эта связь уже не такъ тѣсна, какъ между первыми двумя.— Вотъ теперь и подумайте, гдѣ какой знакъ препинанія лучше поставить.

Дѣти не вдругъ попадутъ на вѣрную постановку знаковъ препинанія, но это не бѣда; важно то, что для нихъ сдѣлается понятною зависимость знаковъ препинанія отъ связи между предложеніями, и они будутъ пріобрѣтать пріемы для опредѣленія этой связи. Дальнѣйшія упражненія въ этомъ родѣ должны развить въ нихъ сноровку—быстро схватывать, подмѣчать эту связь—и навыкъ—выражать ее постановкою знаковъ препинанія тотчасъ же, безъ откладыванія. Вѣрная, толковая постановка знаковъ препинанія не можетъ быть съ точностью опредѣлена никакими, самыми тщательными и подробными правилами. Надо, чтобы она дѣлалась со смысломъ, съ толкомъ: если дѣтямъ понятна зависимость знаковъ препинанія отъ связи между мыслями, если они пріобрѣли навыкъ схватывать эту связь, они разставятъ знаки препинанія, можетъ быть, и не совсѣмъ такъ, какъ они поставлены въ книгѣ, но, во всякомъ случаѣ, со смысломъ. А этого достаточно.—Здѣсь слѣдуетъ сдѣлать одно замѣчаніе, важное въ практическомъ отношеніи. Многіе преподаватели имѣютъ обыкновеніе пріучать дѣтей писать вовсе безъ знаковъ препинанія, которые разставляются потомъ, по окончаніи работы. Такой пріемъ мы считаемъ положительно вреднымъ, такъ какъ онъ противорѣчитъ цѣли, которую должно имѣть въ виду: вся цѣль состоитъ въ томъ, чтобы пріучить дѣтей писать правильно всегда, а не въ извѣстныхъ только случаяхъ,—надо, чтобы ребенокъ понималъ, что онъ пишетъ, а знаки препинанія являлись бы рефлективными движеніями, отчасти выражающими это пониманіе, которое и должно быть источникомъ, причиною, возбудителемъ ихъ. Какъ ребенокъ невольно отдергиваетъ руку отъ горячаго предмета, лишь только ощутилъ боль обжога, такъ невольно долженъ ставить между предложеніями запятую, какъ только въ умѣ его мелькнула мысль, что между двумя предложеніями есть тѣсная связь по смыслу. Мы не говоримъ, чтобы начальная школа непремѣнно достигла совершенства въ постановкѣ знаковъ препинанія, какъ рефлективныхъ движеній; но она должна стремиться къ этому и устранять, по возможности, все, что противорѣчитъ этому стремленію. Потому, какъ только дано понятіе о знакахъ препинанія, надо требовать, чтобы дѣти ставили ихъ непремѣнно тогда же, какъ пишутъ: такъ пріобрѣтается привычка, безъ которой безсильны и безплодны всѣ правила, какъ бы твердо они заучены ни были, какъ бы ясно ихъ ученикъ не понималъ.

Когда вопросъ о постановкѣ знаковъ препинанія въ прочитанномъ отрывкѣ оконченъ, учитель можетъ еще обратить вниманіе на употре-

бленіе прописной буквы и на правописаніе *нѣкоторыхъ* словъ (какъ—*сѣнь, рѣже* и т. п.), а потомъ уже предлагаетъ дѣтямъ достать доски или тетради и записать отрывокъ наизусть. Поправка записаннаго идетъ такъ: кто-нибудь изъ дѣтей читаетъ по своей доскѣ и, читая, говоритъ, какой знакъ у него поставленъ послѣ каждаго предложенія; прочія одобряютъ его или поправляютъ его; въ случаѣ ошибки, она объясняется и исправляется *самими* дѣтьми; учитель принимаетъ участіе въ исправленіи только по необходимости, и то участіе его преимущественно должно выражаться наводящими вопросами.—Само собой разумѣется, что подобныя упражненія, съ цѣлью выяснить связь между предложеніями, слѣдуетъ повторять, пока дѣти не напрактикуются настолько, чтобы умѣть не только замѣнить эту связь, но и объяснить ее съ бо́льшею или мѣньшею точностью.

Цѣлесообразныя примѣры для упражненія въ анализѣ рѣчи, въ опредѣленіи связи между предложеніями и въ постановкѣ знаковъ препинанія, учитесь найдетъ въ урокахъ 15, 19, 20, 21 и 22-мъ нашей книжки.

III.

Разработка подробностей 3-го года обученія.—Заключеніе.

Предыдущимъ курсомъ ученики достаточно подготовлены къ различію частей рѣчи и къ изученію ихъ измѣненій. Чтобы вести дѣло дальше, прежде всего надо выяснить, что слова можно разсматривать или въ предложеніи, въ связи, опредѣляя, какое значеніе они имѣютъ въ предложеніи, или каждое отдѣльно, независимо отъ предложенія, само по себѣ. Это важно, чтобы ученики не путали, не смѣшивали *частей рѣчи* и *членовъ предложенія*. Учитель повторяетъ прошлогоднюю бесѣду о различіи словъ по ихъ значенію, о предметѣ и признакѣ, о предметахъ одушевленныхъ, неодушевленныхъ и отвлеченныхъ, о дѣйствіи, состояніи, качествѣ, о словахъ, означающихъ названіе предмета, дѣйствіе, состояніе, качество, о словахъ обстоятельственныхъ. Переходимъ къ дальнѣйшей работѣ.

— *Лѣтній дождикъ вымочитъ, красное солнышко высушитъ.* Сколько я сказалъ предложеній?—Кто помнитъ первое?—Разбери это предложеніе: какое въ немъ подлежащее? какое сказуемое? вызови вопросомъ слово *лѣтній* (день какой) и дай ему названіе (опредѣленіе).—Сколько словъ въ этомъ предложеніи? Какъ назвали мы въ предложеніи слово *дождикъ?* а слово *вымочитъ?* а слово *лѣтній?* Теперь возьмемъ каждое слово отдѣльно.—Пишетъ на одной доскѣ первое слово, на другой—второе, на третьей—третье.—Прочитайте, что написано на этой доскѣ.—*Дождикъ.*—Можно ли теперь это слово назвать *подлежащимъ?*—Почему же теперь оно уже не подлежащее?—

Да, потому что теперь предложенія нѣтъ. Когда мы его брали въ предложеніи, мы его назвали подлежащимъ, потому что оно показывало намъ, о чемъ въ предложеніи говорится. Теперь нѣтъ предложенія, нѣтъ и подлежащаго,—это теперь не подлежащее, а просто слово.—Прочитай на этой доскѣ.—*Вымочитъ.*—Можно ли теперь это слово назвать сказуемымъ?—Нѣтъ, теперь оно не сказуемое, а просто слово.—Прочитай на третьей доскѣ.—*Лѣтній.*—Это теперь тоже не опредѣленіе, а просто слово.—Итакъ, здѣсь слово, здѣсь слово и здѣсь слово; теперь, когда предложенія нѣтъ, они уже не подлежащее, сказуемое и опредѣленіе, а просто слова. Все-таки, не знаете ли вы какой-нибудь разницы между этими словами, кромѣ того, что въ нихъ звуки разные? Кто вспомнитъ?—Да, слово *дождикъ* означаетъ названіе предмета, слово *вымочитъ*—дѣйствіе, слово *лѣтній*—качество.—Замѣтьте же всѣ: когда слова разсматриваютъ въ предложеніи, ихъ называютъ *членами предложенія*, а когда ихъ разсматриваютъ не въ предложеніи, а каждое отдѣльно, само по себѣ, ихъ называютъ *частями рѣчи.*

Какіе мы знаемъ члены предложенія?—Припомните. А знаемъ ли мы какія-нибудь части рѣчи?—Нѣтъ, еще не знаемъ, а вотъ я вамъ скажу.—Что означаетъ слово *дождикъ?*—Названіе какого предмета?—Замѣтьте же: слово, которое означаетъ названіе какого нибудь предмета, одушевленнаго, неодушевленнаго или отвлеченнаго, все равно,—такое слово называется *имя существительное.* Вотъ мы и знаемъ одну часть рѣчи.—Итакъ, слово *дождикъ*—какая часть рѣчи? Почему?—Придумай каждый три такихъ слова, которыя можно назвать именами существительными, чтобы одно было названіе предмета неодушевленнаго, другое—названіе предмета одушевленнаго, третье—названіе предмета отвлеченнаго.—О предметѣ можно думать и говорить,—поэтому названіе предмета можетъ быть въ предложеніи подлежащимъ. А подлежащее отвѣчаетъ на какой вопросъ?—Поэтому всякое имя существительное можно поставить на вопросъ—*кто* или *что?*—*Пшеницу* жнутъ *серпомъ,*—какія тутъ есть имена существительныя?—*Пшеницу.*—Поставь его на вопросъ *что?*—*Пшеница.*—*Серпами.* Поставь это имя существительное на вопросъ—*что?*—*Серпы, серпъ: серпъ,* когда говорятъ объ одномъ предметѣ, *единственное* число; *серпы,* когда говорятъ о нѣсколькихъ предметахъ, *множественное* число.— *У крестьянина три сына.* Какія тумъ имена существительныя?—*Крестьянина.*—Поставь его на вопросъ—*кто? Крестьянинъ.*—Это единственное число, а какъ множественное? Поставишь имя существительное на вопросъ—*кто? что?*—въ единственномъ числѣ: это будетъ его начало. Что же надо сдѣлать, чтобы получить начало имени существительнаго?—Надо поставить его въ единственномъ числѣ на вопросъ: кто, что?

— *Три мужика зашли въ деревню.* Какія тутъ имена существительныя?—*Мужика.*—Какъ начало?—*Деревню.*—Какъ начало?

— Какую же мы теперь знаемъ часть рѣчи? Какъ узнать имя существительное? Оно означаетъ названіе предмета. Его можно поставить на вопросъ: кто? что?—и тогда получится его начало.

Дождикъ вымочитъ.—*Дождикъ*—какой это членъ предложенія? А какая это часть рѣчи?—*Вымочитъ*—какой это членъ предложенія? А вотъ здѣсь написано одно слово *вымочитъ,*—можно ли тутъ назвать его сказуемымъ?—Нельзя, потому что здѣсь нѣтъ предложенія, не можетъ быть и сказуемаго. А какая это часть рѣчи? Можно ли слово *вымочитъ* назвать именемъ существительнымъ?—Что означаетъ это слово, названіе предмета или признакъ предмета? Какой признакъ?—Замѣтьте же всѣ: слова, которыя означаютъ дѣйствіе или состояніе, называются *глаголами.* Вотъ другая часть рѣчи.—*Вымочитъ*—какая это часть рѣчи?—Имя существительное можно поставить на вопросъ—*кто, что?,* а глаголъ можно поставить на вопросъ—*что дѣлать, что сдѣлать?*—*Вымочитъ,*—поставь на вопросъ—что сдѣлать?—*Вымочить.*—Поставишь глаголъ на вопросъ—что дѣлать, что сдѣлать?—получишь *начало* глагола. Какъ же получить начало глагола?

Вѣтеръ по морю гуляетъ и кораблика подгоняетъ.—Какіе тутъ глаголы?—*Гуляетъ.*—Какъ начало?—*Гулять.*—*Подгоняетъ.*—*Подгонять.* А какія имена существительныя?—Какъ начало?

Сколько же мы знаемъ частей рѣчи? Какія? Какъ узнать имя существительное? Какъ узнать глаголъ?—Глаголъ означаетъ дѣйствіе или состояніе предмета. Глаголъ можно поставить на вопросъ—что дѣлать? что сдѣлать? и тогда получится его *начало.*

Вотъ здѣсь написано слово *лѣтній.* Какъ мы назвали его въ предложеніи? А знаемъ ли, какая часть рѣчи это слово? Можно ли назвать его именемъ существительнымъ или глаголомъ?—Почему нельзя?—Оно означаетъ *качество* предмета, и его можно поставить на вопросы—*какой, какая, какое?*—Лѣтній, лѣтняя, лѣтнее.—Замѣтьте же: слово, которое означаетъ качество предмета, называется *именемъ прилагательнымъ.* Имя прилагательное можно поставить на вопросы: *какой, какая, какое?* Поставишь имя прилагательное на вопросъ—какой?—получишь его *начало.*—Сколько же мы знаемъ частей рѣчи? Какъ узнать имя существительное? Какъ—глаголъ?—Какъ—имя прилагательное?

— *Лѣтній дождикъ вымочитъ, красное солнышко высушитъ.* Сколько предложеній?—Разбери первое.—Разбери второе. *Лѣтній*—какой это членъ предложенія? А какая это часть рѣчи? Почему можно узнать, что это имя прилагательное? *Дождикъ*—какой это членъ предложенія? А какая это часть рѣчи? Почему? *Вымочитъ*—и т. д.—

Придумайте сами предложеніе, въ которомъ было бы одно имя существительное, одинъ глаголъ и одно имя прилагательное.

Выберите всѣ имена существительныя, всѣ имена прилагательныя и всѣ глаголы изъ статьи „Чернолѣсье“ („Въ школѣ и дома“, ч. 2-я) и напишите, какъ будетъ начало каждаго.

— Мы уже знаемъ, что имена предметовъ бываютъ общія, *нарицательныя*, и частныя, *собственныя*; поэтому о каждомъ имени существительномъ можно сказать, собственное оно или нарицательное. Знаемъ также, что собственное имя существительное пишется съ большой (прописной) буквы, нарицательное—съ маленькой (строчной).— Выбирайте имена существительныя изъ прочитаннаго разсказа и говорите о каждомъ, собственное оно или нарицательное.—Придумайте сами одно имя существительное, нарицательное и одно собственное.— Сравнивая собственныя имена людей, Иванъ, Петръ, Анна, Марья, замѣчаютъ, что при мужскихъ именахъ ставится опредѣленіе *этотъ*, *тотъ*, *мой*, при женскихъ—*эта*, *та*, *моя*; то же замѣчаютъ и при нарицательныхъ названіяхъ людей, какъ *ученикъ*, *ученица*, *шалунъ*, *шалунья*, *братъ*, *сестра*, *дядя*, *тетка* и пр.: отсюда выводится различіе именъ существительныхъ *мужескаго* и *женскаго* рода. Потомъ дается понятіе о среднемъ родѣ, какъ не содержащемъ въ себѣ указанія на полъ (дитя), а послѣ этого переходятъ къ различенію рода въ названіяхъ предметовъ неодушевленныхъ и отвлеченныхъ, замѣчая, что и при нихъ опредѣлительное слово измѣняется—*мой*, *моя*, *мое*; потомъ выдѣляютъ имена, такъ называемаго, *общаго* рода: сирота, плакса, порука и т. п.

Такимъ образомъ объ именахъ существительныхъ ученики знаютъ, что они бываютъ мужескаго, женскаго и средняго рода и что ихъ можно употреблять въ единственномъ и во множественномъ числѣ. Эти знанія даютъ учителю возможность установить одно важное правило правописанія именъ прилагательныхъ, а именно: правильное употребленіе ихъ родовыхъ окончаній множественнаго числа. Не трудно обратить вниманіе учениковъ на тотъ фактъ, что одно и то же имя прилагательное измѣняетъ свое окончаніе при существительныхъ разныхъ родовъ: *березовый* стволъ, *березовая* роща, *березовое* дерево. Отсюда—выводъ, что имена существительныя *различаются* по родамъ (одно мужескаго рода, другое—женскаго, третье—средняго), но не измѣняются, а имена прилагательныя не различаются, а *измѣняются* по родамъ (одно и то же прилагательное можно поставить и въ мужескомъ, и въ женскомъ и въ среднемъ родѣ). Продолжая сопоставленіе прилагательныхъ съ существительными, замѣчаютъ, что прилагательное, вмѣстѣ съ существительнымъ, измѣняется и по числамъ: *березовый* стволъ, *березовые* стволы, *березовая* роща, *березовыя* рощи, *бѣло-*

ствольное дерево, *бѣлоствольныя* деревья. Тутъ учитель и устанавливаетъ правило, что на концѣ именъ прилагательныхъ во множественномъ числѣ пишутъ *ые, іе*, если родъ мужескій, *ыя, ія*, если родъ женскій или средній. Правило подкрѣпляется практическимъ приложеніемъ на примѣрахъ, нарочито приготовленныхъ. Подборъ такихъ примѣровъ учитель найдетъ въ нашей книжкѣ, но легко можетъ заготовить и самъ, пользуясь любой книгой для чтенія.

Дальше ученики постепенно знакомятся съ другими частями рѣчи и существенными признаками, по которымъ ихъ можно узнавать.

— *Жили-были три брата: первый братъ умный, второй такъ и сякъ, третій вовсе дуракъ.*—Въ году *двѣнадцать* мѣсяцевъ.—*Январь первый мѣсяцъ, а декабрь—двѣнадцатый.*

На разборѣ подобныхъ примѣровъ ученики узнаютъ, что въ языкѣ есть особыя слова, служащія для *счета*, что эти слова отвѣчаютъ или на вопросъ: *сколько?* или на вопросъ: *который?* и что эти слова называются *именами числительными*. На примѣрахъ же выясняется, что послѣднія числительныя (которыя отвѣчаютъ на вопросъ: который?) измѣняются по родамъ (*первый* опытъ, *первая* вина, *первое* слово) и во множественномъ числѣ имѣютъ окончаніе *ые* для мужескаго рода, *ыя* для женскаго и средняго.

О *мѣстоименіяхъ* дается понятіе, какъ о словахъ, которыя похожи или на имя существительное, или на имя прилагательное, но не означаютъ ни названія предмета, ни качества, ни счета,—и, конечно, опять на разборѣ примѣровъ цѣлесообразно придуманныхъ учителемъ.

„*Мой садъ увядаетъ. Помятъ онъ, поломанъ и пустъ*“. Въ самомъ дѣлѣ, ученики легко примутъ слово *онъ* за имя существительное, а *мой*—за прилагательное имя. Первое—подлежащее и отвѣчаетъ на вопросъ: *что?* Второе—опредѣленіе и отвѣчаетъ на вопросъ: *какой?*—или *чей?* Но развѣ *онъ*—названіе предмета? Какъ называется предметъ, о которомъ говорится во второмъ предложеніи—*садъ*. Слово *онъ* не названіе предмета, оно только замѣняетъ названіе предмета, сказанное въ первомъ предложеніи; оно похоже на имя существительное, но не имя существительное.—Развѣ слово *мой* означаетъ качество предмета?—Нѣтъ, оно похоже на имя прилагательное, но не имя прилагательное. Выясняя сходство нѣкоторыхъ мѣстоименій съ именами прилагательными, учитель, между прочимъ, обращаетъ вниманіе на измѣненіе ихъ по родамъ (такой, такая, такое) и на окончанія *ые, іе* (самые, такіе), *ыя, ія* во множественномъ числѣ. Къ мѣстоименіямъ же относятъ вопросительныя слова, на которыя можно отвѣчать именемъ существительнымъ, или прилагательнымъ, или числительнымъ: кто? что? какой? чей? который?

Чтобы дать понятіе о *нарѣчіи*, разбираютъ рядомъ предложенія, въ которыхъ обстоятельства выражаются—именемъ существительнымъ съ предлогомъ и нарѣчіемъ.

„Въ комнатѣ тепло, а въ полѣ холодно. Здѣсь тепло, а тамъ холодно.—Въ зимнюю пору радъ снѣгу, а въ весеннюю ждешь цвѣтовъ. Зимой радъ снѣгу, а весной ждешь цвѣтовъ.

Сравненіе предложеній показываетъ, что обстоятельство можно выражать двумя-тремя словами, а можно и однимъ: вотъ это одно слово и есть *нарѣчіе.* Тутъ можно обратить вниманіе учениковъ, что и существительное имя, и прилагательное становится нарѣчіемъ, коль скоро оно одно, безъ всякаго другого слова, выражаетъ собою обстоятельство: я любуюсь *весной* (имя существительное: дополненіе), я пріѣхалъ *весной* (нарѣчіе: обстоятельство); поле *красиво* (имя прилагательное: сказуемое), онъ пишетъ *красиво* (нарѣчіе: обстоятельство).

Къ нарѣчіямъ же причисляютъ тѣ вопросительныя слова, на которыя можно отвѣчать нарѣчіемъ: гдѣ? куда? откуда? когда? какъ? Къ нарѣчіямъ же относятъ и отрицательное слово *не*, сопоставляя его съ другими нарѣчіями, напримѣръ, въ такихъ предложеніяхъ:

Иванъ *хорошо* пишетъ. Петръ *порядочно* пишетъ. Сергѣй *плохо* пишетъ. Андрей *не* пишетъ.

Изъ сравненія видно, что въ послѣднемъ предложеніи отрицаніе *не* при глаголѣ *пишетъ* имѣетъ значеніе обстоятельства образа, подобно нарѣчіямъ *хорошо, порядочно, плохо* въ другихъ предложеніяхъ.

Когда ученики довольно бойко и сознательно различаютъ всѣ пройденныя части рѣчи, тогда учитель выяснятъ имъ, на разборѣ примѣровъ, значеніе предлоговъ и союзовъ.

— *Мужикъ ѣдетъ изъ рощи и везетъ дрова.* Разбираютъ это предложеніе. При этомъ оказывается, что въ немъ къ одному подлежащему два сказуемыхъ.—Нельзя ли каждое сказуемое порознь придавать подлежащему?

— Можно. Что же получится?—*Мужикъ ѣдетъ изъ рощи. Мужикъ везетъ дрова.*—Получатся два предложенія, которыя раньше были соединены, *слиты* въ одномъ: подлежащее не повторялось, а сказуемыя—оба придавались ему разомъ. То было *слитное* предложеніе, а теперь стало два *простыхъ*.

— Какое маленькое словечко тамъ было поставлено для соединенія предложеній?—Да, словечко *и*.—Сколько всѣхъ членовъ въ нашемъ слитномъ предложеніи?—Пять.—Сколько въ немъ словъ?—Семь.—Отчего же въ немъ словъ больше, нежели членовъ?—Во-первыхъ, въ немъ есть словечко *и*, которое не членъ предложенія, а только служитъ для соединенія предложеній. Во-вторыхъ, въ немъ

обстоятельство мѣста (*изъ рощи*) выражено двумя словами.—Какія эти два слова?—Одно имя существительное, а другое словечко *изъ* не похоже ни на одну изъ знакомыхъ намъ частей рѣчи.—Нельзя ли выбросить это словечко?

— *Мужикъ ѣдетъ рощи*: нельзя, слово *рощи* безъ слова *изъ* не вяжется съ другими словами. Слово *изъ* именно для того и нужно, чтобы связать имя существительное (*рощи*) съ глаголомъ сказуемымъ (*ѣдетъ*),—значитъ, это слово связываетъ не предложенія, а слова, члены предложенія.—Вотъ эти маленькія слова, которыя сами членами предложенія не бываютъ, а связываютъ слова, называются *предлогами*. А тѣ маленькія слова, которыя тоже не бываютъ членами предложенія, а связываютъ предложенія, называются *союзами*. Для болѣе яснаго и прочнаго уразумѣнія разницы между предлогами и союзами, разбираютъ еще нѣсколько подобныхъ примѣровъ. Примѣры для разбора учитель найдетъ въ 11-мъ, 23 и 25-хъ урокамъ нашей книжки.

Наконецъ—дается понятіе о *междометіи*, какъ восклицательномъ словѣ изъ разбора примѣровъ: „Ну тащися, сивка!—Эй, садись сюда!“ и т. под.

— Сколько же всѣхъ частей рѣчи? Какъ узнать каждую изъ нихъ

Прежде, нежели перейти къ наблюденіямъ надъ измѣненіями словъ, хорошо обратить вниманіе учениковъ на то значеніе, которое принадлежитъ этимъ измѣненіямъ въ рѣчи, для выраженія мысли. Для этого учитель предлагаетъ составить предложеніе изъ данныхъ словъ, которыя пишетъ на доскѣ,—напримѣръ: *Снѣгъ, ѣздить, дровни, крестьянинъ*.

— Изъ этихъ словъ надо составить предложеніе о зимней ѣздѣ крестьянина. Подумайте и составьте, но такъ, чтобы пустить въ оборотъ непремѣнно всѣ слова; прибавлять можно только такія слова, которыя не бываютъ членами предложенія.

Когда дѣти или, можетъ быть, кто-нибудь одинъ, а въ случаѣ крайности и самъ учитель, составятъ предложеніе: *по снѣгу крестьяне ѣздятъ на дровняхъ*,—это предложеніе разбираютъ и удостовѣряются, что данныя слова дѣйствительно составляютъ теперь предложеніе, что въ составъ этого предложенія дѣйствительно вошли всѣ данныя слова, прибавлены только два предлога. Составленное предложеніе учитель пишетъ на классной доскѣ подъ данными словами, и тогда начинается сравненіе: во-первыхъ, замѣчаютъ, что въ составъ предложенія оказалось необходимымъ ввести два предлога (*по* и *на*); во-вторыхъ, что въ нѣкоторыхъ изъ данныхъ словъ теперь измѣнились окончанія (снѣгъ—снѣг*у*, ѣзди*ть*,—ѣзд*ятъ*, дровн*и*—дровня*хъ*). Рядъ подобныхъ упражненій наглядно показываетъ, что слова соединяются въ предложеніи посредствомъ *окончаній* и *предлоговъ*. Тогда начинаютъ измѣнять слова: оказывается, что измѣняются имена, мѣстоименія, глаголы.

— Какъ же измѣняются имена существительныя?—Пишутъ на доскѣ два ряда предложеній.

Конь бѣжитъ, земля дрожитъ.
Не гони *коня* кнутомъ, да корми овсомъ.
Молодецъ *коня* ведетъ.
Даровому *коню* въ зубы не смотрятъ.
Пахарь дорожитъ *конемъ*.
Онъ заботится *о конѣ*.

Вода необходима человѣку.
Въ степи нѣтъ *воды*.
Тучи носятъ *воду*.
Вино *водѣ* не замѣна.
Цвѣты поливаютъ *водою*.
Мы читали *о водѣ*.

Какими членами предложенія здѣсь являются существительныя *конь* и *вода*? Отчего, являясь дополненіемъ, они стоятъ съ различными окончаніями?—Они всякій разъ отвѣчаютъ на особый вопросъ,—значитъ, всякій разъ измѣняется ихъ отношеніе къ другимъ словамъ. Эти окончанія, выражающія разныя отношенія, называются *падежами*.

— Сколько же падежей?

Падежъ подлежащаго—начало существительнаго, или *именительный*: кто, что?—*Конь, вода*.

Падежи дополненій:

Кого, что?—*коня, воду*: *винительный*.
Кого, чего?—*коня, воды*: *родительный*.
Кому, чему?—*коню, водѣ*: *дательный*..
Кѣмъ, чѣмъ?—*конемъ, водою*: *творительный*.
О комъ, о чемъ?—*о конѣ, о водѣ*: *предложный*.

Въ какомъ падежѣ стоитъ имя существительное *поле* въ слѣдующихъ предложеніяхъ:

Крестьяне поѣхали—куда? въ *поле*.
Крестьяне работаютъ—гдѣ? въ *полѣ*.

Кромѣ того, имя существительное въ предложеніи можетъ быть обращеніемъ: „Что ты ржешь, мой *конь* ретивый?“ и т. п. Это *звательный* падежъ.

Да еще, какъ мы уже знаемъ, имена существительныя употребляются въ единственномъ и во множественномъ числѣ,—и по падежамъ ихъ можно измѣнять какъ въ единственномъ числѣ (*конь, коня, коню, конемъ*, о *конѣ*), такъ и во множественномъ (*кони, коней, конямъ, конями*, о *коняхъ*).—Измѣняй имя существительное по числамъ и падежамъ: это его *склоненіе*. Имена существительныя *склоняются*,—что это значитъ? сколько чиселъ? сколько падежей? на какіе вопросы они отвѣчаютъ?—Выбирайте имена существительныя изъ басни „Обозъ“ („Въ школѣ и дома“, ч. 2-я) и говорите о каждомъ, въ какомъ числѣ и падежѣ оно поставлено.

— Склоняйте имена существительныя: ученикъ, соха, окно, трудъ, прогулка, движеніе.—Напишите склоненіе ихъ на своихъ доскахъ.—

Помните, что на вопросы: кому, чему? о комъ, о чемъ?—значитъ въ дательномъ и предложномъ падежахъ, на концѣ именъ существительныхъ пишется буква *ъ*.

— Измѣняйте по падежамъ существительное имя *конь* съ прилагательнымъ: *добрый конъ*. Измѣняется ли также по падежамъ прилагательное? Какъ скажете то же опредѣленіе при существительномъ *лошадь*? Отчего измѣнилось его окончаніе? Какого рода существительное *конь*? Какого рода существительное *лошадь*?—*Замѣтьте*: прилагательное измѣняется не только по падежамъ и числамъ, но еще по родамъ; оно, выражая опредѣленіе предмета, *согласуется* съ опредѣляемымъ въ родѣ, числѣ и падежѣ.

— Напишите во всѣхъ падежахъ, въ единственномъ и множественномъ числѣ: умный мальчикъ, веселая дѣвочка, кроткое дитя. Подчеркните въ именахъ прилагательныхъ окончанія: въ единственномъ числѣ падежѣ родительнаго (*аго*), творительнаго (*ымъ*) и предложнаго (*омъ*) муж. и средн. рода, винительнаго (*ую*) женскаго рода; во множественномъ числѣ— окончаніе именительнаго падежа всѣхъ трехъ родовъ (муж. *ые*, жен. и средн. *ыя*). Замѣтьте эти окончанія, чтобы не дѣлать ошибокъ на письмѣ. Дѣйствительно, на эти окончанія слѣдуетъ обратить особенное вниманіе, потому что они болѣе другихъ затрудняютъ учениковъ.

Надо обратить вниманіе на имена существительныя, которыя не имѣютъ единственнаго числа, и научить учениковъ узнавать ихъ родъ, чтобы они могли согласовать съ ними прилагательное. Для этого сравниваютъ склоненіе, напр., существительныхъ: *щипцы, помои, сливки, сани, ворота, чернила* съ склоненіемъ существительныхъ *столы, сараи, руки, ночи, окна*, родъ которыхъ извѣстенъ, и устанавливаютъ выводъ, что имена съ окончаніями *ы, и*—въ именительномъ падежѣ, *овъ, евъ*—въ родительномъ—мужескаго рода, съ окончаніями *ы, и, е, ей*—женскаго, съ окончаніями *а, ъ*—средняго рода.

Разсматривая имена прилагательныя, употребленныя въ предложеніи, замѣчаютъ, что во многихъ изъ нихъ особыми окончаніями можно выражать сравнительную силу качества: домъ высокъ, а церковь *выше*, правда *свѣтлѣе* солнца, чистая совѣсть *величайшее* изъ всѣхъ земныхъ благъ, у него *добрѣйшая* душа; написавъ нѣсколько подобныхъ примѣровъ, замѣчаютъ, что въ окончаніяхъ *ѣе, ѣйшій* пишется буква *ѣ*.

Само-собой разумѣется, что всякое правило правописанія, установленное вновь или повторенное въ связи съ грамматическимъ изученіемъ языка, закрѣпляется упражненіями посредствомъ диктовки, для которой слѣдуетъ назначать особые уроки, пожалуй—соединяя ее съ чистописаніемъ, чтобы соединялись цѣли орѳографическая и каллиграфическая, такъ какъ отъ такого соединенія не страдаетъ ни которая

изъ нихъ. Подборъ примѣровъ для всѣхъ упражненій содержится въ нашей книжкѣ.

Переходимъ къ измѣненіямъ глагола.

Прежде всего ученики припоминаютъ, что глаголъ можно поставить на вопросъ: *что дѣлать?* или *что сдѣлать?* Тогда получается *начало* глагола или *неопредѣленное наклоненіе.* Потомъ замѣчаютъ, что глаголъ можно измѣнить по временамъ, представляя дѣйствіе или настоящимъ, или прошедшимъ, или будущимъ: деревья *зеленѣютъ*— это теперь, а какъ сказать, если это было прежде?—деревья *зеленѣли,*—а какъ сказать, что это будетъ и на будущій годъ?—деревья *будутъ зеленѣть.* При этотъ, сравнивая разные глаголы (напр. *стоять* и *сѣсть*), замѣчаютъ, что одни глаголы имѣютъ всѣ три времени и будущее сложное (изъ двухъ словъ: *буду стоять*), другіе два—прошедшее и будущее *простое* (*сяду*). Это *изъявительное наклоненіе.*

Потомъ узнаютъ, что глаголомъ можно выражать желаніе, въ видѣ приказанія или просьбы.

„*Сбереги, намъ, Боже, ниву трудовую!*“ Къ кому обращена рѣчь? Почему это вы узнали? Что высказывается въ этой рѣчи, обращенной къ Богу?—Да, высказывается просьба, чтобы Богъ сберегъ ниву.—Какимъ же именно словомъ выражается просьба? Какая часть рѣчи слово *сбереги*? Какъ начало глагола? Еще нѣсколько подобныхъ примѣровъ—и ученики поймутъ значеніе *повелительнаго наклоненія* и отличіе его отъ другихъ формъ глагола.

Еще надо дать понятіе о *личныхъ* и *родовыхъ* окончаніяхъ глагола.

— *Кузнецъ усиливаетъ жаръ посредствомъ раздувальныхъ мѣховъ.* Найдите глаголъ.—Усиливаетъ.—Какое время?

— Какъ бы вы сказали, если бы говорили о себѣ и подлежащимъ поставили мѣстоименіе *я* или *мы*?—Усиливаю, усиливаемъ.—Какъ бы вы сказали, если бы говорили о томъ, съ кѣмъ разговариваете, къ кому обращаетесь, и подлежащимъ поставили мѣстоименіе *ты* или *вы*?—Усиливаешь, усиливаете.—Что же измѣняется въ глаголѣ?—Да, глаголъ, поставленный въ настоящемъ времени, измѣняетъ окончаніе, смотря потому, о себѣ ли мы говоримъ, или о томъ, съ кѣмъ разговариваемъ, или о постороннемъ лицѣ или предметѣ, не принимающемъ участія въ разговорѣ: говорящее лицо, которое обозначается словами *я* и *мы*, называется *первымъ*, лицо слушающее, которое обозначается словами *ты* и *вы*, называется *вторымъ*, а постороннее, не участвующее въ разговорѣ, называется *третьимъ* лицомъ и выражается словами: *онъ*—мужескаго рода, *она*—женскаго, *оно*—средняго, *они*—мужескаго и средняго рода множественнаго числа, *онѣ*—женскаго рода множественнаго числа.—Какимъ мѣстоименіемъ обозначается 1-ое лицо? Какимъ 2-е? Какимъ 3-е?—Значитъ, отчего зависитъ окончаніе глагола въ настоящемъ времени?—Да, оно зависитъ отъ того, котораго лица и какого числа подлежащее.

Поставьте глаголъ даннаго предложенія въ прошедшемъ времени. — Кузнецъ *усиливалъ* жаръ.—А если бы рѣчь шла о женщинѣ, какъ бы вы сказали?—*Усиливала.* — А если бы рѣчь шла о неизвѣстной причинѣ, усиливавшей жаръ, о *чемъ-то*, какъ же вы сказали бы?—Что-то *усиливало* жаръ. — А если бы говорилось о многихъ мужчинахъ или женщинахъ, какъ бы вы сказали? — *Усиливали.* — Измѣняется ли окончаніе глагола въ прошедшемъ времени?—Отчего оно зависитъ?—Все-таки отъ подлежащаго: одно окончаніе соотвѣтствуетъ мужескому, другое женскому, третье среднему роду, четвертое—множественному числу всѣхъ трехъ родовъ.

Замѣтьте же: въ предложеніи сказуемое-глаголъ согласуется съ подлежащимъ.—Припомните всѣ измѣненія глагола, которыя мы знаемъ. — Во-первыхъ, глаголъ можно поставить на вопросъ: что дѣлать или что сдѣлать?—*Читать.*—Это начало глагола. Во-вторыхъ, глаголомъ можно выразить желаніе, въ видѣ приказанія или просьбы.—*Читай, читайте.*—Это *повелительное* наклоненіе. — Въ-третьихъ, глаголомъ можно выражать время дѣйствія—настоящее, прошедшее, будущее. Это *изъявительное* наклоненіе. — Въ-четвертыхъ, въ настоящемъ и будущемъ времени окончаніе соотвѣтствуетъ числу и лицу подлежащаго.—Читаю, читаешь, читаетъ, читаемъ, читаете, читаютъ. Буду читать, будешь, читать и т. д. Прочитаю, прочитаешь и т. д. Это *личныя* окончанія глагола.—А въ прошедшемъ времени окончаніе соотвѣтствуетъ числу и роду подлежащаго.—Иванъ читалъ, Марья читала, дитя читало, дѣти читали. Это *родовыя* окончанія.

Измѣняй глаголъ по наклоненіямъ, временамъ, числамъ, лицамъ, родамъ: это его *спряженіе.* Имена склоняются, а глаголы *спрягаются.* Упражняются въ разборѣ и спряженіи глаголовъ.

Пріобрѣтенными знаніями учениковъ слѣдуетъ немедленно воспользоваться для правописанія.

Гляжу, умывается, сидитъ: какое время? какое начало?—Глядѣть, умываться, сидѣть.—Напишите на доскѣ.—Замѣтьте, что начало глагола имѣетъ на концѣ *ть*, а у нѣкоторыхъ глаголовъ къ этому окончанію прибавляется слогъ *ся*, но передъ этою прибавкою все-таки надо писать ъ.—Скажите эти глаголы въ настоящемъ времени, притомъ такъ, чтобы подлежащимъ было мѣстоименіе *онъ* или *она.*

— Глядитъ, умывается, сидитъ.

— Напишите. Замѣтье, что въ настоящемъ времени тоже встрѣчается окончаніе *т*, но не съ мягкимъ, а съ твердымъ знакомъ, который передъ прибавкою *ся* пропускается.—Скажите эти глаголы опять-таки въ настоящемъ времени, но чтобы подлежащимъ было мѣстоименіе *ты.*—Глядишь, умываешься, сидишь.—Напишите.—Замѣтьте, что въ настоящемъ времени тоже встрѣчается на концѣ ъ, но не при *т*, а

при *ш*, когда подлежащимъ бываетъ слово *ты*; здѣсь *ъ* удерживается и передъ прибавкой *ся*.—Пишется въ глаголѣ *ь* и въ повелительномъ наклоненіи—на концѣ, передъ *ся* и передъ *те* (кромѣ *лягъ*, *ляге*).—Скажите тѣ же глаголы въ прошедшемъ времени.—Глядѣлъ, умывался, сидѣлъ.—Напишите.—Замѣтьте, что въ прошедшемъ времени глаголы имѣютъ передъ окончаніемъ букву *л* и что передъ этой буквой звукъ *е* изображается буквою *ѣ*; а если въ прошедшемъ времени передъ *л* стоитъ *ѣ*, то въ началѣ передъ *т* стоитъ та же буква: глядѣть, сидѣть.—Когда же въ глаголахъ на концѣ, передъ *ся* и передъ *те* пишется *ь*? Когда въ нихъ пишется буква *ѣ*?

— Напишите: любишь кататься, люби и саночки возить; что посѣешь, то и пожнешь; кто чѣмъ выше подымется, тотъ тѣмъ ниже опустится; сироту нельзя не пожалѣть; сидѣлъ, сидѣлъ, да и высидѣлъ; волка бояться—въ лѣсъ не ходить; любите другъ друга; заставь дурака Богу молиться, онъ лобъ разобьетъ, и т. п.

Измѣненія мѣстоименій и числительныхъ именъ выясняются посредствомъ сравненія ихъ съ именами существительными и прилагательными, которое покажетъ, что одни изъ нихъ измѣняются по числамъ и падежамъ, а другія еще и по родамъ. Этотъ выводъ сопровождается упражненіями въ измѣненіи мѣстоименій и числительныхъ и въ правописаніи ихъ. Изъ неизмѣняемыхъ частей рѣчи надо остановиться на употребленіи буквы *ъ* въ нарѣчіяхъ, на значеніи предлоговъ и союзовъ.

Хотя ученики упражнялись въ отдѣльномъ и слитномъ употребленіи предлоговъ еще въ прошедшемъ году и, можетъ быть, путемъ практическаго навыка, пришли къ удовлетворительнымъ результатамъ, но здѣсь представляется возможнымъ болѣе осмыслить и укрѣпить правильное употребленіе ихъ.

— *Мужикъ въѣхалъ въ рощу.*

— Сколько членовъ въ этомъ предложеніи? А сколько словъ? Почему словъ больше, нежели членовъ? Потому что одинъ членъ состоитъ изъ двухъ словъ: *въ рощу*. Какая часть рѣчи слово *въ*? Какая—*рощу*? Нельзя ли здѣсь пропустить предлогъ? *Мужикъ въѣхалъ рощу*,—понятно ли? Развѣ имя существительное *рощу* потеряло свое значеніе?—Нѣтъ, оно вполнѣ сохранило свое значеніе, да мысль-то непонятна: непонятно отношеніе между предметами *роща* и *мужикъ*, между предметомъ *роща* и дѣйствіемъ *въѣхалъ*.—А вотъ я скажу: *мужикъ купилъ рощу*,—здѣсь есть ли надобность въ предлогѣ?—Нѣтъ, здѣсь отношенія и такъ понятны.—Значитъ, предлоги, помогая другимъ словамъ быть членами предложенія, помогаютъ намъ выражать отношенія между предметами и дѣйствіями.—А нѣтъ ли того же предлога въ данномъ предложеніи еще при другомъ словѣ?—Есть, при гла-

голѣ *въѣхалъ*.—Нельзя ли сказать безъ предлога: *мужикъ ѣхалъ въ рощу*?—Тотъ ли смыслъ глагола, что и съ предлогомъ? Все ли равно—*ѣхалъ* и *въѣхалъ*?—Въѣхалъ—дѣйствіе оконченное и направленное внутрь предмета, здѣсь предлогъ не помогаетъ глаголу быть сказуемымъ, а измѣняетъ значеніе глагола: потому онъ и написанъ вмѣстѣ съ глаголомъ, какъ одно слово.—*Нагорные цвѣты душисты*: есть ли здѣсь предлогъ? Помогаетъ ли онъ какому-нибудь слову быть членомъ предложенія? Нѣтъ, онъ соединился съ именемъ прилагательнымъ въ одно слово, какъ раньше предлогъ *въ* съ глаголомъ *ѣхалъ*; это прилагательное и этотъ глаголъ можно измѣнять, не отбрасывая предлога: нагорный, нагорная, нагорное, нагорные, нагорныя, въѣхать, въѣду, въѣхалъ.—*На горахъ снѣгъ*: есть ли здѣсь предлогъ? Помогаетъ ли онъ какому-нибудь слову быть членомъ предложенія?—Да, помогаетъ имени существительному быть обстоятельствомъ мѣста. *Я былъ у тебя*: помогаетъ ли здѣсь? Лошадь *убѣжала*: помогаетъ ли здѣсь? Ходили *по воду*: помогаетъ ли здѣсь? *Повели* лошадь: помогаетъ ли здѣсь?... Какимъ же словамъ онъ помогаетъ быть членами предложенія и какимъ никогда не помогаетъ?—Замѣтьте же: предлогъ пишутъ отдѣльно только тогда, когда онъ помогаетъ другому слову быть членомъ предложенія; глаголамъ онъ никогда не помогаетъ, а потому передъ глаголомъ предлогъ никогда не пишется отдѣльно.—Столяръ замазалъ стекло замазкой.—За рѣкой на горѣ лѣсъ зеленый шумитъ.—Зашумѣлъ вѣтеръ.—Напалъ снѣгъ на поля... Какъ писать предлоги въ этихъ примѣрахъ и почему? Для упражненія пишутъ: самъ себя безчеститъ, кто поступаетъ безъ совѣсти; подъ лежачій камень вода не подтечетъ; отъ поклона голова не отпадетъ; съ глазъ долой—изъ памяти вонъ; съ сильнымъ не борись, съ богатымъ не тянись...

Большой подборъ подобныхъ примѣровъ содержится въ 23-мъ урокѣ нашей книжки.

Значеніе *союзовъ* удобнѣе и полнѣе выясняется, когда ученики знакомятся съ *сложнымъ* предложеніемъ, съ предложеніями *главнымъ* и *придаточнымъ*, вообще съ разными способами соединенія предложеній.

Продиктована рѣчь, состоящая изъ *пяти* предложеній, цѣлесообразно выбранная. Приступаютъ къ разбору ея по предложеніямъ.

— *Хорошенькая лента, пестрый платочекъ и красивое платье сдѣланы изъ шелку.*

— Какое подлежащее? А сказуемое? Если въ немъ три подлежащихъ къ одному сказуемому, то какое это предложеніе?—Оно *слитное*.—Сколько въ немъ слито *простыхъ* предложеній?—Скажите каждое изъ нихъ отдѣльно.—Хорошенькая лента сдѣлана изъ шелку. Пестрый платочекъ сдѣланъ изъ шелку. Красивое платье сдѣлано изъ шелку.—Какой членъ въ этихъ предложеніяхъ общій?—Общее сказуемое, а при немъ общее дополненіе.

— *Но откуда же берется шелкъ*? Какое подлежащее? А сказуемое? Что выражаетъ слово *откуда*?—Вопросъ.—Какой членъ предложенія вызывается этимъ словомъ? — Обстоятельство.—*Но*—какой членъ предложенія?—Это союзъ, а союзы не бываютъ членами предложенія; онъ *соединяетъ* это предложеніе съ предыдущимъ, но не сливаетъ ихъ въ одно слитное предложеніе.

— *Вы засмѣетесь, когда я вамъ скажу что, шелкъ дѣлается изъ земли, воздуха и воды.*—Какое подлежащее? А сказуемое? Засмѣетесь *когда*? —Когда я вамъ скажу, что шелкъ дѣлается изъ земли, воздуха и воды,—это обстоятельство времени; но въ этомъ обстоятельствѣ нѣтъ ли своего подлежащаго и сказуемаго? Скажетъ кто?—*я*. Я что сдѣлаю?—*скажу*. Это не простое обстоятельство, а обстоятельственное *придаточное предложеніе*,—потому-то оно и отдѣлено запятой, какъ отдѣляются предложенія, состоящія въ тѣсной связи по смыслу. Какое подлежащее въ придаточномъ предложеніи? А сказуемое?—Скажу что?—дополненіемъ на этотъ вопросъ служатъ слова: „что шелкъ дѣлается изъ земли, воздуха и воды“,—нѣтъ ли въ этомъ дополненіи своего подлежащаго и сказуемаго? Значитъ, это не простое дополненіе, а дополнительное *придаточное предложеніе*,—потому-то оно и отдѣлено запятой. Какое въ немъ подлежащее? Какое сказуемое?

— Значитъ, третье предложеніе, которое мы сейчасъ разбирали, содержитъ въ себѣ три предложенія: просто ли они соединены, или слиты?—Ни то, ни другое,—они *подчинены* другъ другу: второе вмѣстѣ съ третьимъ входитъ въ составъ перваго, *главнаго*, какъ обстоятельство; третье входитъ въ составъ второго, какъ дополненіе; а всѣ они вмѣстѣ составляютъ одно *сложное* предложеніе. Какое же предложеніе называется *сложнымъ*? Изъ какихъ частей оно состоитъ? Какъ соединяются предложенія, составляющія одно сложное предложеніе?—Они подчиняются одно другому, то-есть одно становится членомъ другого. Какъ отдѣляются придаточныя предложенія отъ главнаго?—Найдите въ книгѣ—каждый по сложному предложенію и объясните составъ ихъ.

— Соединено ли разобранное нами сложное предложеніе съ предыдущимъ какимъ-нибудь союзомъ?

— Нѣтъ.—Значитъ, оно не имѣетъ никакой связи съ предыдущимъ?

— Связь-то, безъ сомнѣнія, есть между всѣми предложеніями, входящими въ составъ одного сочиненія, но не всѣ они связаны словами: то связь *смысловая*, внутренняя, а это—внѣшняя, *грамматическая*.

Въ связи съ разложеніемъ сложнаго предложенія удобно дать понятіе о *причастіи* и *дѣепричастіи*.

Продолжаютъ разборъ продиктованныхъ предложеній.

— *Но отвѣтъ, разсмѣшившій васъ, совершенно справедливъ.*— Когда это предложеніе разложено, учитель обращаетъ вниманіе на на знаки препинанія.—Какъ объяснить эти запятыя внутри этого предложенія? Какія именно слова отдѣлены запятыми? Развѣ они составляютъ предложеніе? Какъ бы сказать иначе?—„разсмѣшившій васъ“—все равно, что „который разсмѣшилъ васъ“: нѣтъ ли здѣсь своего подлежащаго и своего сказуемаго?—Да, здѣсь мѣстоименіе *который*, замѣняющее слово *отвѣтъ*, подлежащее, а глаголъ *разсмѣшилъ*—сказуемое. Значитъ, слова „разсмѣшившій васъ“ не простое опредѣленіе, а что такое? Короче или длиннѣе стало придаточное предложеніе въ этомъ видѣ?—Оно стало короче.—Что именно въ немъ сокращено? Изъ глагола сдѣлано имя прилагательное, а мѣстоименіе совсѣмъ опущено. Замѣтьте, что такое имя прилагательное, сдѣланное изъ глагола и сокращающее опредѣлительное придаточное предложеніе, называется *причастіемъ*.—*Который читаетъ*—какъ сократить причастіемъ?—*читающій*. *Который читалъ*—какъ сократить причастіемъ?—*читавшій*. Книга, *которую читаютъ*, или какая книга?—*читаемая*. Книга, *которую читали*, или какая книга?—*читанная*. Сколько же причастій мы сдѣлали изъ глагола *читать*? Четыре.

— Сдѣлайте причастія, сколько можно, изъ глаголовъ: *любить*, *ходить*, *покрыть*.

Переходятъ къ пятому предложенію.

Прочитавши эту статью, вы согласитесь со мною.

— Чѣмъ объяснить запятую внутри этого предложенія? Какіе именно слова отдѣлены запятой? Развѣ они составляютъ предложеніе? „Прочитавши эту статью“,—какъ бы сказать иначе, полнѣе?—„Когда вы прочитаете эту статью“,—нѣтъ ли здѣсь своего подлежащаго и своего сказуемаго?—Есть,—значитъ, слова „прочитавши эту статью“ не простое обстоятельство, а обстоятельственное придаточное предложеніе, только сокращенное.—Какъ же оно сокращено?—Изъ глагола сдѣлано нарѣчіе („прочитавши“).—Замѣтьте: такое нарѣчіе, сдѣланное изъ глагола и сокращающее обстоятельственное придаточное предложеніе, называется *дѣепричастіемъ*.—Значитъ, предложеніе, въ которомъ есть причастіе или дѣепричастіе, какое предложеніе?—Предложеніе придаточное *сокращенное*.—Признакомъ какого придаточнаго предложенія можно считать причастіе?—Предложенія опредѣлительнаго.—А дѣепричастіе?—Признакомъ предложенія обстоятельственнаго.

— *Когда читаю*— книгу, какъ сократить дѣепричастіемъ?—*Когда читалъ*,—какъ сократить дѣепричастіемъ? Сдѣлайте дѣепричастіе изъ глаголовъ: *жить*, *глядѣть*, *сидѣть*...

Изъ предыдущаго разбора видно, что *союзы* или просто соединяютъ предложенія, или *сливаютъ* ихъ, или *подчиняютъ* одно предложеніе другому, какъ придаточное главному.

Еще слѣдуетъ обратить вниманіе учениковъ—хоть на любой изъ

басенъ Крылова—на употребленіе тире и прописной буквы, когда въ разсказъ вводится разговоръ двухъ или нѣсколькихъ лицъ (урокъ 28-й).

Чтобы придать грамматическому курсу надлежащую полноту, можно сообщить ученикамъ элементарныя свѣдѣнія о *словообразованіи*, которыя дадутъ возможность прочнѣе закрѣпить за ними нѣкоторые „орѳографическіе“ навыки.

— Вотъ мы говорили, что въ словахъ измѣняется *окончаніе*,— что же въ нихъ есть, кромѣ окончанія?—*Вода*: какое окончаніе?—*а*. Что останется въ этомъ словѣ, если отбросить окончаніе?—Звуки *вод*.—*Водица*: какое окончаніе?—*а*. Какіе тутъ звуки общіе съ словомъ *вода*? Какіе еще подставлены лишніе звуки? Измѣнилось ли значеніе слова отъ подставки этихъ звуковъ?—*Водяной, водянистый, водянка, водный, водка*: какіе встрѣчаемъ въ этихъ словахъ знакомые звуки? Какое въ каждомъ словѣ окончаніе? Какія различныя подставки встрѣчаемъ внутри?—*Подводный, разводянить*: какіе знакомые звуки? Какое окончаніе? Какія подставки внутри? Какіе лишніе звуки, приставки, находимъ впереди?

— Очевидно, что во всѣхъ разсмотрѣнныхъ нами словахъ сохраняются общіе звуки *вод*: это *корень*, отъ котораго произошли всѣ эти слова; у нѣкоторыхъ къ корню прямо прибавлено окончаніе (вод-а); у другихъ между корнемъ и окончаніемъ стоитъ подставка, измѣняющая значеніе слова: это—*производственные звуки*; у третьихъ передъ корнемъ приставленъ предлогъ: это *приставка*.—Свѣтъ, свѣтлый, свѣтелка, свѣтитъ, просвѣтъ: какой корень этихъ словъ? Какое у каждаго изъ нихъ окончаніе? Какія встрѣчаются подставки и приставки?—Какія же бываютъ части словъ?

Чтобы эти общія понятія о словообразованіи прочнѣе укрѣпить за дѣтьми, слѣдуетъ практиковать ихъ въ образованіи различныхъ частей рѣчи отъ одного и того же корня и въ разложеніи словъ: бѣлый, бѣлизна, бѣлить, бѣлокъ, бѣлка, ломъ, ломать, ломкій и пр.

Припомните, когда пишется буква *ъ* въ окончаніяхъ словъ? А знаете ли вы, когда писать букву *ъ* въ приставкахъ и корняхъ?—Въ приставкѣ *нъ*, выражающей неопредѣленность: *нъкто, нъчто, нъкоторый, нъкогда* (когда-то, а *не*-когда—нѣтъ времени); въ корняхъ же весьма часто. Мы замѣчали корни съ буквою *ъ* и пріучались писать эту букву во всѣхъ словахъ, отъ нихъ происходящихъ. Вспоминайте слова съ буквою *ъ* въ корнѣ.—Учитель составляетъ подборъ пословицъ и другихъ короткихъ предложеній, гдѣ встрѣчались бы всѣ корни съ буквою *ъ*. Разсматривая эти примѣры, дѣти могутъ сами составить таблицу корней съ буквою *ъ*: самое составленіе таблицы дастъ имъ значительный навыкъ въ правильномъ употребленіи этой буквы; кромѣ того, таблица можетъ служить имъ для справокъ, которыя будутъ под-

держивать и развивать этотъ необходимый навыкъ. Подборъ такихъ примѣровъ учитель найдетъ въ 30-мъ упр. нашей книжки.

Вотъ и весь курсъ грамматическаго изученія родного языка въ начальной школѣ. Конечно, при избыткѣ времени, его можно развить полнѣе, но, во всякомъ случаѣ, слѣдуетъ помнить эти необходимыя правила: а) чтобы всякое грамматическое знаніе выводилось изъ разбора примѣровъ самими учениками, лишь при помощи учителя; б) чтобы всякое знаніе подкрѣплялось подборомъ примѣровъ, придумываемыхъ или выбираемыхъ изъ книги самими учениками, и сопровождалось устными и письменными упражненіями; в) чтобы ученики занимались не заучиваніемъ грамматическихъ терминовъ, а пріобрѣтали *понятія* путемъ обобщенія цѣлой группы явленій; термины же являлись бы только ради удобства, какъ краткія и общепринятыя обозначенія понятій; г) чтобы каждое новое грамматическое знаніе приведено было въ связь съ другими, добытыми прежде, а совокупность ихъ все болѣе укрѣпляла въ дѣтяхъ сознательное отношеніе къ языку, какъ средству и орудію для выраженія мысли; д) чтобы въ разработкѣ грамматическаго матеріала не вдаваться въ поспѣшность: дѣло не въ томъ, чтобы ученики знали много, но чтобы все сообщенное, или, лучше сказать, добытое ими—было понято и усвоено вполнѣ.— Въ этихъ очеркахъ мы хотѣли только въ общихъ чертахъ указать объемъ, послѣдовательность и способы преподаванія грамматики родного языка въ начальной школѣ, сообразно съ цѣлью этого преподаванія; только ради удобства въ изложеніи мы выдѣлили эти занятія изъ общаго круга обученія родному языку и только для краткости сгруппировали выводы около небольшого числа примѣровъ. Разработка программы въ подробностяхъ, увеличеніе матеріала для наблюденій и выводовъ, ловкое сближеніе грамматическихъ работъ съ другими занятіями—все это дѣло учителя. Чѣмъ тѣснѣе онъ свяжетъ эту работу съ другими,—съ наглядным обученіемъ, съ объяснительнымъ чтеніемъ, съ письменными работами,—чѣмъ искуснѣе и разнообразнѣе будетъ выбирать примѣры для разбора, чѣмъ послѣдовательнѣе поведетъ наблюденія и выводы, постепенно переходя бтъ легкаго къ трудному, отъ наглядnаго къ отвлеченному, отъ простого къ сложному,—тѣмъ лучше. Преподаваніе такое живое и трудно уловимое дѣло, которое невозможно подвести подъ какую-либо опредѣленную формулу, вставить въ заготовленную разъ навсегда тѣсную рамку.—Болѣе подробную разработку грамматическаго матеріала въ томъ направленіи и съ такимъ характеромъ, какъ онъ разработывается въ предлагаемыхъ очеркахъ, желающіе могутъ найти въ нашемъ руководствѣ „Концентрическій учебникъ русской грамматики“ Въ книжкѣ „Грамматическія и орѳографическія упражненія“ учитель найдетъ матеріалъ для диктовки, разбора и грамматическихъ выводовъ, расположенный въ той послѣдовательности, которая проведена въ этихъ

очеркахъ. Какъ слѣдуетъ пользоваться предлагаемымъ матеріаломъ, кажется, ясно изъ предыдущаго изложенія. Систематическое изложеніе грамматическихъ свѣдѣній для начальной школы содержится въ нашей книгѣ „Учебникъ русской грамматики для городскихъ училищъ“, одобренный Ученымъ Комитетомъ Мин. Нар. Просвѣщенія.

Наша задача окончена. Мы разсмотрѣли порознь всѣ занятія, входящія въ кругъ обученія родному языку въ начальной школѣ: наглядное обученіе, обученіе грамотѣ, объяснительное чтеніе, письменныя работы, грамматическое изученіе языка. Разсматривая каждое изъ этихъ занятій отдѣльно, для удобства въ изложеніи, мы, по возможности, старались показать внутреннюю связь между ними, какъ занятіями, ведущими къ одной и той же цѣли, какъ частями одного цѣлаго, установить и теоретическія основы, и практическіе пріемы этихъ занятій, въ ихъ взаимной связи, настолько это возможно сдѣлать въ отвлеченномъ изложеніи, а не въ школѣ, съ которою можно бы вести дѣйствительную работу. Наглядное обученіе мы поставили въ основу всѣхъ занятій; пониманіе популярно-научнаго и вообще литературнаго изложенія, умѣнье пріобрѣтать посредствомъ чтенія реальныя знанія и отвлеченныя понятія, наконецъ, умѣнье толково и грамотно излагать свои знанія и мысли — мы приняли за существенную цѣль всѣхъ занятій. Сообразно съ этимъ, и *повторка* результатовъ предлагаемаго обученія, если придать ей общепринятую форму экзамена, можетъ состоять изъ чтенія, разсказа и письменной работы.

а) Ученикъ долженъ бѣгло, правильно и выразительно прочитать изъ книги для чтенія *любую* статейку реальнаго содержанія, изложенную популярно-научнымъ языкомъ, и *любое* поэтическое произведеніе, которое, по содержанію и формѣ, не выходитъ изъ круга знаній и понятій, сообщаемыхъ школою.

б) Прочитанное онъ долженъ толково изложить устно своими словами; изъ статейки съ реальнымъ содержаніемъ извлечь знанія, которыя въ ней сообщаются, и привести ихъ въ связь съ знаніями, которыя онъ имѣетъ относительно того же предмета; поэтическое произведеніе — объяснить настолько, чтобы видно было пониманіе его сущности, его образовъ и языка.

в) Изложить на письмѣ толково и грамотно свои знанія, касающіяся указаннаго предмета или вопроса, добытыя изъ жизни, изъ классныхъ бесѣдъ, изъ книгъ, при этомъ дать отчетъ, какого плана онъ держался въ изложеніи.

Что же, въ концѣ концовъ, дастъ школа ученику, который приведенъ къ такимъ результатамъ?—Она дастъ ему возможность учиться самому, безъ помощи учителя, учиться изъ природы, изъ жизни, изъ книгъ: ему будетъ открытъ длинный, безконечный *путь самообученія*.

ОГЛАВЛЕНІЕ.

Стр.

I. Наглядное обученіе.

I. Значеніе родного языка въ курсѣ народной школы.—Начало наглядности, какъ основа всякаго обученія въ начальной школѣ, и примѣненіе его ко всѣмъ учебнымъ предметамъ.—Необходимость и значеніе особыхъ предварительныхъ бесѣдъ въ связи съ изученіемъ книги для чтенія 3

II. Краткій историческій очеркъ идеи нагляднаго обученія и ея примѣненій.—Примѣрная программа наглядныхъ бесѣдъ въ русской народной школѣ съ трехгодичнымъ курсомъ, въ связи съ чтеніемъ. О выполненіи этой программы и о наглядныхъ пособіяхъ. . 12

II. Обученіе грамотѣ.

I. Значеніе его въ школѣ и въ жизни.—Все ли равно, какимъ бы способомъ ни научить граммотѣ, лишь бы научить?—Условія вполнѣ удовлетворительнаго способа.—Историческій очеркъ способовъ обученія грамотѣ и оцѣнка ихъ.—Литература по обученію русской грамотѣ: Гуслистый, Ушинскій, Корфъ, Паульсонъ, Блиновъ, Резенеръ, Толстой. 41

II. Обученіе грамотѣ по книжкѣ Бунакова «Азбука и уроки чтенія и письма».—Звуковыя упражненія.—Сліяніе звуковъ.—Писаніе элементовъ азбуки.—Одновременность письма и чтенія.—Чтеніе учителя и бесѣды.—Чтеніе съ постепенно возрастающимъ числомъ буквъ.—Постепенное развитіе орѳографическихъ навыковъ при обученіи грамотѣ.—Самостоятельныя работы учениковъ.—Церковнославянское чтеніе 62

III. Объяснительное чтеніе.

I. Когда должно начинаться въ школѣ объяснительное чтеніе?—Какими средствами достигается бѣглость и выразительность чтенія?—Повторительное чтеніе.—Хоровое чтеніе.—Чтеніе учителя.—Критика сужденій объ объяснительномъ чтеніи. 77

II. Выводы о задачахъ, содержаніи и формѣ объяснительнаго чтенія въ русской народной школѣ.—Примѣненіе этихъ выводовъ . . . 89

IV. Письменныя работы.

Совмѣстное обученіе чтенію и письму.—Элементы и буквы.—Сидѣніе и держаніе пера.—Графическая сѣтка.—Тактированіе.—Писаніе элементовъ. Уроки письма и чтенія словъ.—Звуковая диктовка, списываніе и другія начальныя письменныя работы.—Изложеніе прочитаннаго.—Диктантъ.—Формы и содержаніе самостоятельныхъ письменныхъ работъ.—Способы исправленія письменныхъ работъ.—Испытанія 103

V. Грамматическія занятія.

I. Первый годъ обученія 121

II. Второй годъ обученія 128

III. Третій годъ обученія 146

Заключеніе . . . . . --

306379

Пед. ин-т им. А.И. Герцена
ФУНДАМЕНТАЛЬНАЯ

Книгоиздательство М. М. ГУТЗАЦА. С.-Петербургъ, Шпалерная, 30.

П. ЕВСТАФІЕВЪ: *а)* Древняя Русская Литература (До-Петровскій періодъ). Учебникъ для мужскихъ и женскихъ институтовъ, гимназій и учительскихъ семинарій, въ двухъ выпускахъ: *1-й выпускъ*—Устная народная словесность, ц. 50 к., *2-й выпускъ*.—Книжная словесность, ц. 75 к. *б)* Новая Русская Литература (отъ Петра Великаго до настоящаго времени). Учебникъ для мужскихъ и женскихъ институтовъ, гимназій, духовныхъ и учительскихъ семинарій, ц. 1 р. 60 к. *в)* Новая Русская Литература въ отдѣльныхъ очеркахъ замѣчательнѣйшихъ писателей. Учебникъ для мужскихъ и женскихъ институтовъ, гимназій и педагогическихъ курсовъ: *1-й выпускъ*—И. С. Тургеневъ, ц. 50 к., *2-й выпускъ*—И. А. Гончаровъ, ц. 50 к., *3-й выпускъ*—Графъ Алексѣй Толстой, ц. 50 к. и *4-й выпускъ*—А. Н. Островскій, ц. 50 к. *г)* Начальныя основанія педагогики. Учебникъ для институтовъ, гимназій и учительскихъ семинарій. Настольная книга для родителей и воспитателей. ц. 1 руб. 50 коп.

К. ЕЛЬНИЦКІЙ: *а)* Общая педагогика, ц. 75 к *б)* Курсъ дидактики, ц. 75 к. *в)* Основы начальнаго школьнаго воспитанія и обученія, ц. 60 к. *в)* Методика начальнаго обученія отечественному языку, ц. 75. к. *г)* Очерки по исторіи педагогики, ц. 75 к. *д)* Русскіе педагоги второй половины XIX столѣтія. Для учебныхъ заведеній, въ которыхъ преподается педагогика, ц. 65 к. *е)* Педагогическая хрестоматія. Для учебныхъ заведеній и занимающихся воспитаніемъ, ц. 1 руб. 25 к. *ж)* Учебникъ теоріи словесности, ц. 75 к. *з)* Условія успѣшности обученія въ начальной школѣ, ц. 20 к. *и)* Мысли и чувства, выраженныя въ поэтическихъ произведеніяхъ, ц. 40 к. *і)* Сборникъ поэтическихъ произведеній, ц. 45 к. *к)* Воспитаніе и обученіе въ семьѣ и школѣ, ц. 80 коп. *л)* Характеристики дѣвочекъ, ц. 75 к. *м)* К. Д. Ушинскій. Его жизнь, дѣятельность и педагогическ. труды, ц. 25 к. *н)* Очерки по исторіи Омской женской гимназіи, ц. 1 руб. *о)* Янъ Амосъ Коменскій и его педагогическія идеи, ц. 20 к. *п)* Инородцы Сибири и Среднеазіатскихъ владѣній Россіи. Учебное пособіе, ц. 1 руб. *р)* Объяснительное чтеніе стихотвореній и басенъ, изучаемыхъ въ низшихъ и среднихъ учебныхъ заведеніяхъ, ц. 1 р. 50 к. *с)* Школьное обученіе.

В. ИГНАТОВИЧЪ: *а)* Французская азбука по аналитической системѣ, ц. 60 коп. *б)* Концентрическій учебникъ французскаго языка сравнительно съ русскимъ и латинскимъ, въ 3-хъ частяхъ: *Часть I*—ц. 50 коп. *Часть II*—ц. 60 коп. *Часть III*—ц. 1 р. 25 коп. *в)* Теоретико-практическій учебникъ французскаго языка сравнительно съ русскимъ и латинскимъ, съ приложеніемъ хрестоматіи и словаря, ц. 1 р. 25 коп. *г)* Систематическій курсъ французской грамматики, основанной на исторіи языка, для среднихъ и высшихъ классовъ средне-учебныхъ заведеній всѣхъ категорій. *Часть I.* Лексикологія, ц. 65 коп.

А. РАНСИ: *а)* Практическій учебникъ Французскаго языка для низшихъ и среднихъ классовъ среднихъ учебныхъ заведеній, ц. 1 р. 25 к. *б)* Французская грамматика, ц. 60 к. *в)* Французская азбука, ц. 30 к.

О. ШТЕЙНБЕРГЪ. «Міръ и Жизнь». Афоризмы лучшихъ всемирныхъ мыслителей. 340 стр. ц. 1 р.

Книгоиздательство М. М. ГУТЗАЦА. С.-Петербургъ, Шпалерная, 30.

Н. ПОНОМАРЕВЪ: *а)* Начальная сельскохозяйственная книга для чтенія въ народныхъ училищахъ и низшихъ сельскохозяйственныхъ школахъ, ц. 50 коп. *б)* «Родная Земля». Книга для чтенія дома и въ народныхъ училищахъ, въ трехъ выпускахъ: *Годъ первый*—ц. 20 коп. *Годъ второй*—ц. 40 коп. *Годъ третій*—ц. 50 коп. *в)* «Школьная библіотека». Кустарные промыслы въ Россіи, ц. 30 к.

В. ГЕРБАЧЪ: *а)* Методическое руководство къ обученію письму. Пособіе для родителей, учителей, учительскихъ институтовъ и семинарій, ц. 60 к. *б)* Руководство къ обученію письму, прописи русскія, ц. 40 к. *в)* Прописи французскія со сборникомъ примѣровъ для самостоятельныхъ упражненій въ правописаніи, ц. 40 к. *г)* Прописи нѣмецкія со сборникомъ примѣровъ для самостоятельныхъ упражненій въ правописаніи, ц. 40 к. *д)* Прописи латинскія и греческія, ц. 30 к. *е)* Русская скоропись. Упражненія для развитія свободнаго движенія руки и пріобрѣтенія четкой скорописи, ц. 40 к. *ж)* Русскія прописи круглаго шрифта и образцы другихъ болѣе употребительныхъ шрифтовъ, ц. 50 к. *з)* Прописи и образцы для рисованія по клѣткамъ, составляющія необходимое пособіе для самостоятельныхъ занятій учениковъ народныхъ школъ, ц. 10 к. *и)* Уроки чистописанія, составленныя согласно указаніямъ Училищнаго при Святѣйшемъ Сунодѣ Совѣта, ц. 20 к. *і)* Русскія прописи, составленныя согласно указаніямъ Училищнаго при Святѣйшемъ Сунодѣ Совѣта, ц. 10 к. *к)* Прямое письмо. Новыя русскія прописи, какъ пособіе для начальнаго обученія въ школѣ и дома, ц. 20 к. *л)* Образцы прямого письма. Пособіе для начальныхъ училищъ, ц. 10 к. *м)* Прописи правописанія. Сборникъ каллиграфически исполненныхъ примѣровъ на важнѣйшія орѳографическія правила, ц. 20 к. *н)* Образцы дѣловыхъ бумагъ и писемъ, встрѣчающихся въ крестьянскомъ обиходѣ. ц. 15 к. *о)* Русская азбука для совмѣстнаго обученія письму чтенію и рисованію, ц. 20 к. *п)* Руководство для учащихъ къ русской азбукѣ для совмѣстнаго обученія письму, чтенію и рисованію, ц. 25 к.

И. ПЛЕТЕНЕВЪ: *а)* Учебникъ Всеобщей Географіи для городскихъ училищъ. Курсъ 4-го года обученія, ц. 60 к., *б)* Учебникъ Географіи для городскихъ училищъ. Курсъ 3-го и 4-го года обученія, ц. 50 к. *в)* Учебникъ грамматики русскаго языка, ц. 60 к., *г)* Изъ учебнаго курса русской литературы. Пособіе для учащихся, ц. 75 к. *д)* Учебникъ географіи Россійской имперіи, *е)* Какъ научиться рѣшать задачи. Пособіе для учащихся въ низшихъ и среднихъ учебныхъ заведеніяхъ.

А. ВОРОНЕЦКІЙ: *а)* Учебникъ Всеобщей Географіи, съ картами и картинами въ текстѣ, въ трехъ курсахъ: *Курсъ первый*—Общій обзоръ земного шара и карты Россійской имперіи, ц. 45 к. *Курсъ второй*—Географія Азіи, Африки, Америки и Австраліи, ц. 45 к. *Курсъ третій*—Европа, ц. 45 к. *б)* Иллюстрированная Учебная Географическая Хрестоматія, въ трехъ частяхъ: *Часть первая*—Общій обзоръ земного шара, ц. 1 р. 35 к. *Часть вторая*—Внѣ-европейскія страны, ц. 2 р. *Часть третья*—Европа, ц. 1 р. 65 к. *в)* Учебникъ географіи Россійской имперіи. Курсъ средн учебн. заведеній, ц. 85 к.

Э. БРАНДТЪ. Начальныя свѣдѣнія изъ Естественной исторіи. *Выпускъ 4-й.* Анатомія. ц. 1 р.

Паровая Скоропечатня М. М. Гутзаца. СПБ. Шпалерная, 26.

7450450 210456 98